



RANKINEN NOORA

HYVÄ TULEVAISUUS OLISI SAMA KUIN NYKYAIKA MUTTA ILMAN ILMASTONMUUTOSTA JA SOTIA. Kestävä kehitys viidesluokkalaisten tulevaisuudenkuvitelmissa.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Taide- ja taitopainotteinen luokanopettajakoulutus

2015



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Rankinen Noora	
Työn nimi/Title of thesis Hyvä tulevaisuus olisi sama kuin nykyaika mutta ilman ilmastonmuutosta ja sotia. Kestävä kehitys 5. luokkalaisten tulevaisuudenkuvitelmissa.			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu -tutkielma	Aika/Year Tammikuu 2015	Sivumäärä/No. of pages 115 + 2 liitettä
Tiivistelmä/Abstract <p>Valtakunnallisissa perusopetuksen opetussuunnitelmissa (POPS) kestävä kehitystä edistävä kasvatustiede on keskeisessä asemassa. Tässä työssä tutkin, kohtaako puhe kestävästä kehityksestä alakoulun 5. luokkalaisten kokemusmaailman ja miten ne voisi saada kohtaamaan paremmin tähtäimenä kestävämpi ja oikeudenmukaisempi tulevaisuus.</p> <p>Tutkimuksen näkökulma on yhdistelmä kriittistä kasvatustiedettä ja fenomenologiaa. Kriittinen kasvatustiede kiinnittää huomiota kasvatukseen osana yhteiskunnallista kamppailua vallasta ja resursseista. Fenomenologiassa tutkimuskohteena ovat kokemukset, joita tutkija oman subjektiivisen maailmassaolonsa kautta tulkitsee.</p> <p>Tutkimuksen aineistona on kahden 5. luokan lasten piirroksia, kirjoituksia ja puhetta hyvistä ja pahoista tulevaisuudenkuvitelmista. Tulevaisuudenkuvitelmia tulkitseen suhteessa POPS 2004 sekä luonnoksessa 2016 esiintyviin kestävä kehitystä edistävän kasvatuksen määrittelyihin.</p> <p>Lasten tulevaisuudenkuvitelmat seurasivat pääpiirteissään opetussuunnitelmien taustalla olevaa ekomodernisaatioteoriaa. Ympäristöongelmiin tarjottiin ratkaisuihin ympäristöystävällisempää teknologiaa ja kouluttautumista. Ympäristön tilaa tai globaalia oikeudenmukaisuutta suurempia huolenaiheita lapsilla olivat työttömyys, sodat ja terrorismi.</p> <p>Toisin kuin opetussuunnitelmissa, eettinen kulutus ei tulevaisuuskuvitelmissa esiintynyt kestävä tulevaisuuden tekijänä. Tutkimuksen perusteella ehdotan, että kestävä kehitystä edistävissä kasvatuksissa tulisi lasten kokemusmaailmaan ankkuroiden käyttää entistä enemmän kriittistä mielikuvitusta ja dikotomiat ylittävää ajattelua.</p>			
Asiasanat/Keywords fenomenologia, kasvatustiede, kestävä kehitys, kriittinen pedagogiikka			

Sisältö

1	Johdanto	2
2	Tutkimuksen näkökulma	7
2.1	Kasvatuksen perusteelliset paradoksit	7
2.2	Kriittinen kasvatustiede	11
2.3	Fenomenologinen tieteen kritiikki	14
2.4	Toisen ymmärtämisen mahdollisuudet ja rajat	17
2.5	Yhteenveto eli tutkimustani ohjaavat periaatteet	20
3	Kestävää kehitystä edistävä kasvatus	22
3.1	Kestävä kehitys	22
3.2	Ekomodernisaatio ja kestävä kehitys	26
3.3	Kestävän kehityksen kritiikki.....	28
3.4	Kestävä kehitys opetussuunnitelmissa	31
4	Koulu globaalin kilpailun kynsissä	39
4.1	Inhimillinen pääoma	41
4.2	Taloukasvun voimistuva vaatimus	43
5	Tutkimustehtävä ja -aineisto	45
5.1	Lapsitutkimuksen haasteita	47
5.2	Analyysimetodi	51
5.3	Vierailut koulussa A	55
5.4	Vierailu koulussa B.....	61
6	Oppilaiden kokemukset kestävästä tulevaisuudesta.....	65
6.1	Jos saan potkut töistä	67
6.2	Maat taistelevat keskenään	73
6.3	Haluan mopsin ja mangustin <3	75
6.4	Minulla on vaimo ja kaksi lasta	79
6.5	Mä matkustelen koko ajan, koska mulla löytyy rahaa	82
6.6	Terve luonto.....	84
6.7	Auttakaa!.....	87
6.8	Kuinka saavutetaan hyvä tulevaisuus?.....	90
6.9	Yhteenveto	96
7	Pohdinta.....	98
7.1	Tutkimuksen luotettavuus.....	98
7.2	Tutkimuksen moraaliset seuraukset	100
8	Lähteet.....	107

1 Johdanto

Ihmisen ja luonnon suhde on yksi inhimillisen olemassaolon perimmäisiä kysymyksiä. Ihminen on osa luontoa ja toisaalta siitä erottuva, sitä jossain määrin hallitsemaan kykenevä. Ihminen on täysin riippuvainen luonnon resursseista ja ihmisten eriarvoisuus sekä ihmisten keskenään käymät valtakamppailut johtuvat pitkälti näiden resurssien epäoikeudenmukaisesta jakautumisesta. Kulttuurien muodostuminen erilaisiksi erilaisissa luonnonympäristöissä ja historiallisissa tilanteissa kertoo siitä, että luonto muodostaa inhimillisen ajattelun pohjan. Ihminen on niin henkisesti kuin materiaalisesti täysin sidottu luontoon. Suhde ei ole helppo kuten niin ihmisten aiheuttamista (esimerkiksi saasteet sekä eroosion ja kasvihuoneilmiön voimistuminen) kuin ihmisestä riippumattomista ympäristöuhista (maanjäristykset, tulivuorenpurkaukset) tiedämme (Väyrynen 2006, 224). Juuri vaikeutensa takia aihe vaatii tiukkaa ja jakamatonta huomiota – etenkin kasvatuksessa. Kasvatukseen kuuluu nimitäin mahdollisuus ajatella asioita toisin, löytää uudenlaisia ratkaisuja yhteiskunnallisiin ongelmiin ja toivoa parempaa huomista.

Suomen valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa aiheen tärkeys on huomattu, sillä vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS) ja varsinkin luonnoksissa vuoden 2016 POPS:iin kestäväen tulevaisuuden rakentamista pidetään koulujen keskeisenä haasteena. Kestäväen kehityksen painoarvosta kertovat paitsi opetussuunnitelmat, myös opetussuunnitelmatyön etenemistä kommentoivan blogin kirjoitus (Houtsonen, 2013). Kirjoituksessa alleviivataan tarvetta löytää keinoja synnyttää lapsissa ja nuorissa halu toimia ja vaikuttaa ympäristötietoisina ja vastuullisina kansalaisina. Kirjoitusta kommentoiva Seppo Saloranta (2013) nostaa esiin monia ympäristökasvattajia vaivaavan kestäväen kehityksen käsitteen ongelmallisuuden kasvatustyössä. Hänen mukaansa käsite on ”kirjoitettava selkokielellä niin, että opettajat ja kasvattajat pystyvät yhdistämään sen omiin toimintoihinsa. Tehtävä on haastava, koska käsite on monimutkainen ja ristiriitainen jopa tutkijoille ja alan asiantuntijoille. Opetussuunnitelmaan sitä on kuitenkin uskallettava yksinkertaistaa, jotta koulut ja opettajat saavat siitä paremmin kiinni.”

Olen Salorannan kanssa sekä samaa että eri mieltä. Kestäväen kehityksen ongelmakenttää on hyvä yksinkertaistaa muun muassa hänen mainitsemallaan huolehtimisen ja vastuullisuuden kulttuurin viljelyllä tai myötätunnon ja säälin käsitteillä, joiden pohjalta ihmisen luontosuhdetta on pohdittu niin intialaisessa kuin länsimaisessa filosofiassa (Väyrynen

2006, 73, 295–296). Liialla yksinkertaistamisella saatetaan kuitenkin ajautua ongelmallisiin kärjistyksiin, kuten galileiseen käsitykseen luonnon hallittavuudesta tai primitivistiseen metsästäjäkeräilijöiden luontosuhteen romantisointiin (Väyrynen 2006, 170–175, 271). Ihmisen ja luonnon suhteen koko monimutkaisuuden näkeminen saattaa ajaa epätoivoon, mutta samoin voi tuo elämän perustavanlaatuisen ongelman vähättely tappaa mielenkiinnon sen selvittämiseen. Siksi kasvatuksessa on tärkeää paneutua ongelmaan kokons vaikeassa tavoittamattomuudessa kylväen kuitenkin ennen kaikkea luottamuksen siemen siihen, ettei toivoa ole menetetty.

Aiheen valikoituminen pro gradu-tutkielmaani johtui osittain siitä omakohtaisesta tragediikomisesta kokemuksesta, miten opettajaopiskelujeni aikana en pakollisissa opinnoissa ole törmännyt puheeseen kestävästä kehityksestä kuin satunnaisesti parilla luennolla. Opetussuunnitelmien ja käytännön välillä vaikuttaisi ammottavan suuri kuilu, jos ei oleteta kaikkien opettajien olevan aihepiiristä luonnostaan tietoisia ja innokkaita sen käsittelemiseen. Tässä tutkielmassa haluan vastata kuilun haasteeseen osoittamalla, että lapsilta löytyy potentiaalia ja kiinnostusta pohtia kestävästä kehityksen ongelmia. Tarvitaan vain opettajan huomiokykyä, kiinnostusta ja asiantuntemusta tarttua asiaan.

Vaadittuun asiantuntemukseen kuuluu tietoisuus siitä, miten kouluissa tapahtuva kasvatusta on erilaisten yhteiskuntaryhmien välistä kamppailua siitä, kenen intressejä siellä jaettu tieto parhaiten palvelee. Tämä valtataistelu ruumiillistuu esimerkiksi opetussuunnitelmatyössä siinä, mitkä aineet ja aatteet saavat eniten tilaa. Opettaja ei ole neutraali objektiivisen tiedon jakaja, vaan välittää oppilaille sekä omaa arvomaailmaansa että, ehkä tiedostamattaan, opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien tekijöiden arvomaailmaa. Vaikka kasvatusta tapahtuu kahden aktiivisen subjektin välillä, on siinä kuitenkin kyseessä enemmän valtaa ja tietoa omaavan aikuisen toimenpiteistä vaikutuksille altista lasta kohtaan. Nämä seikat huomioon ottaen tutkimukseni pyrkii ideologiakriittiseen otteeseen eli yritän hieman hahmottaa, kenen intressejä puhe kestävästä kehityksestä mahdollisesti oikeuttaa.

Kamppailu vallasta ja resursseista kuuluu ihmisten väliseen vuorovaikutukseen, mutta se ei tarkoita sitä, ettei vallitsevia valtarakennelmia pitäisi asettaa kritiikin kohteeksi (Rydenfelt 14–15). Koulun ensisijaisen päämäärän tulisi olla pyrkimys elämän mahdollisuuksien tasaiseen jakautumiseen kuten opetussuunnitelmissa heti ensimmäisillä sivuilla painotetaan: *Perusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden*

hyväksyminen. Perusopetus edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. (POPS 2004, 14.) Tai Perusopetus ylläpitää ja vahvistaa elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittamista, oikeudenmukaisuutta, hyvinvointia ja rauhaa. Se edistää demokratiaa ja aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa. Tasa-arvon edistäminen on perusopetuksen kehittämisessä keskeistä. Siihen sisältyy taloudellinen, sosiaalinen, alueellinen ja sukupuolten tasa-arvo. (POPS 2016/1, 9–10.)

Ylevistä sanoista huolimatta vaikuttaa vakavasti siltä, että tasa-arvon edistämisen sijaan Suomen koulutuspolitiikassa painotetaan ”kansantaloudellista kasvua ja kilpailukyvyn nostamista” (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014b) kuten opetusministeri Kiurun *Tulevaisuuden peruskoulu – Uuteen nousuun!* –kehittämishankeen esittelydioissa mainitaan. Samoin pikavilkaisulla puoluepolitiikkaan saa sellaisen kuvan, että rajojen pystyttäminen ja lujittaminen ovat voimistumassa. Kestävää kehitystä edistävä kasvatus on ongelman ytimessä, sillä juuri se pyrkii vastamaan resurssien jakautumisen ongelmaan niin nykyisten kuin tulevien sukupolvien välillä. Toisaalta siihen liittyy ongelmallinen ajatus lineaarisesta kehityksestä, joka kaikkien maailman kolkkien tulisi läpikäydä tilallisista eroista huolimatta (Massey 2008, 110–111).

Tutkimuskysymykseni ovat muotoutuneet sitä mukaa, kun perehdyin aiheesta kirjoitettuun ja varsinkin oppilailta saamaani aineistoa puntaroidessani. Oppilaille esittämäni kysymys: *minkälainen on sinun toivottu ja ei-toivottu tulevaisuutesi?* lukkiutui ennen varsinaisia tutkimuskysymyksiä. Halusin ymmärtää miten lapset kokevat kestävän kehityksen, sillä kasvatuksen täytyy löytää kosketuspinta kasvatettavien todellisuuteen. Kasvatuksessa on kyse kahden, vaikkei tasavertaisen niin kuitenkin aktiivisen osapuolen välisestä vuorovaikutuksesta, aivan kuten lapsi luo äidin siinä missä äiti synnyttää lapsen (Giddens 1979, 207). Aihetta pohtiessani huomaan, että minulla on vain sukupolveni ja henkilöhistoriani kokemus, 2000-luvun lapsista en tiedä kuin omat ennakkoluuloni. Tutkielmassa halusin paitsi laajentaa ymmärrystä kestävän kehityksen monisyisestä kentästä myös yrittää tavoittaa välähdyksen joidenkin alakoululaisten kokemuksesta aiheeseen liittyen. Tämä tavoite mielessäni keräsin tulevaisuudenkuvitelmia kahdesta pohjoissuomalaisesta 5. luokasta.

Opetuksen sitominen lasten kokemusmaailmaan on olennaista myös siksi, ettemme kerta kaikkiaan tiedä, mitä tulevaisuus tuo tullessaan. Kestävää kehitystä opettaessa emme voi lähteä vain siitä, mikä jo on, varsinkaan kaikesta mikä on tehty pieleen ja mikä tulevien sukupolvien tulisi voida korjata (van Manen 2002, 78–81). Emme voi lähteä siitä, mikä jo

on, myöskään siksi, että kestävä kehitys on avoin ongelma, johon ei ole keksitty hyviä ratkaisuja. Vaikka emme voi vain säilyttää ongelmaa tulevien sukupolvien harteille ja toivoa heidän keksivän jotain tyhjästä, voimme yrittää kehitellä sellaisia tietämisen tapoja, jotka kritisoivat olemassa olevia tietämisen ja toiminnan tapoja avaten mahdollisuuden muutokselle (Somerville, Davies, Power, Gannon & de Carteret 2011, 1-2).

Muutoksen mahdollisuus liittyy jo lähtökohtaisesti kaikkeen kasvatukseen mutta sopii erityisen hyvin puheeseen kestävästä tulevaisuuden rakentamisesta kuten voimme huomata luonnoksesta POPS 2016: *”Ekososiaalisen sivistyksen johtajatuksena on luoda elämäntapaa ja kulttuuria, joka vaalii ihmisarvon loukkaamattomuutta, ekosysteemien monimuotoisuutta ja uusiutumiskykyä sekä samalla rakentaa osaamispohjaa luonnonvarojen kestäväälle käytölle perustuvalla taloudella. -- Perusopetuksessa tunnistetaan kestävä kehityksen välttämättömyys, pohditaan kulutus- ja tuotantotavoissa ilmeneviä ristiriitoja tämän pyrkimyksen kanssa sekä etsitään yhteistoimin ja pitkäjänteisesti elämäntapaamme korjaavia ratkaisuja.”* (POPS 2016/1, 14.)

Lyhyesti ilmaistuna tutkielmani on kasvatustieteellinen tutkimus, jonka tavoitteena on selvittää, millä tavalla puhe kestävästä kehityksestä kohtaa alakouluaan lopettelevien lasten maailman ja miten nämä kaksi maailmaa voisi saada kohtamaan entistä paremmin tähtäimenä oikeudenmukaisempi ja kestävämpi tulevaisuus. Erilaisia aineistonkeruumenetelmiä puntaroidessani päädyin tulevaisuuskuviin ja -kirjoituksiin, sillä huoleni oli että oppilaat vastaisivat esimerkiksi valmiisiin kysymyksiin sitä mitä kuvittelivat aikuisten haluavan heiltä kuulla tai sillä retoriikalla, jolla kestävästä kehityksestä koulussa puhutaan (vrt. Thomson 2008, 6). En halunnut selvittää, mitä lapset tietävät kestävästä kehityksestä, sillä ihmisten ympäristösuhdetta tutkittaessa törmätään usein siihen, että toiminta ei ole asenteiden ja tietojen mukaista. Toiminnan muutokseen tähtäävä kasvatus perustuu usein liian yksinkertaisiin oletuksiin motivaatiosta; oletetaan esimerkiksi kognitiivisten tulosten suoraan tuottavan toiminnallisia muutoksia. (Heimlich 2010, 182–183.)

Ongelmaa kiertääkseni tartuin POPS 2016 -luonnoksessa usein esiintyneeseen tavoitteeseen kestävästä tulevaisuuden rakentamisesta. Olin utelias tietämään, millaista tulevaisuutta oppilaat tahtoivat olla rakentamassa, mitä he tulevaisuudelta halusivat ja osuisivatko nämä mielikuvat yhteen opetussuunnitelmien tavoitteiden kanssa. Vai olisiko niissä sellaista kestävästä tulevaisuuden rakennusaineista, joka opetussuunnitelmissa on jäänyt huomaamatta? Ajattelin tulevaisuuden kuvittelun samalla mahdollistavan oppilaiden omien näkökulmien

ja mielenkiinnon kohteiden ilmaisuun, kutkuttelevan heidän mielikuvitustaan ja tuovan esille heidän arvojaan. Tulevaisuusnäkökulman valitsemista puolsi tietysti tulevien sukupolvien keskeisyys kestävä kehityksen käsitteessä. Lopuksi esitin yhteisesti keskusteltavaksi kysymyksen siitä, minkälaisista asioista he ajattelivat vaikuttavan hyvien tulevaisuuskuviin toteutumiseen.

Tutkielma etenee siten että aluksi kerron, minkälaisesta tieteen tekemisen näkökulmasta tutkimusongelmia katson. Seuraavaksi valotan kysymyksenasettelua kertomalla luvussa 3 kestävä kehityksen käsitteestä sekä ympäristökasvatuksen muuttumisesta kestävä kehityksen kasvatukseksi. Kestävä kehityksen käsitteen eräs julkilausuttu tarkoitus oli vastata ympäristöongelmien kytkeytymiseen taloudelliseen ja sosiaaliseen epätasa-arvoon, mutta se on saanut runsaasti kritiikkiä ristiriitaisuutensa vuoksi. Kriitikoiden mielestä kestävä kehityksen ajatus tarjoaa teollisuudelle ja hallituksille mahdollisuuden jatkaa luonnon ja sosiaalisen ympäristön vahingoittamista ilman huonoa omatuntoa (Niiniluoto 2006, 11).

Kritiikki vaikuttaa sangen osuvalta mitä koulutuspolitiikkaan tulee, sillä kuten luvussa 4 esitän, näyttäisivät oikeudenmukaisuuden teemat jäävän yhä enemmän uusliberaalin kasvavan ja kilpailukykyisen talouden vaatimuksen jalkoihin. Näiden alkusoittojen jälkeen käyn tutkimusaineistoni kimppuun esitellen ensin luvussa 5 sen hankkimiseen liittyviä haasteita. Lasten tulevaisuuskuvitelmia opetussuunnitelmien kestävä tulevaisuuden käsitteisiin peilaten etsin luvussa 6 kiinnekohtia kestävä kehitystä edistävälle kasvatukselle. Päätösluvussa kytken tutkielman juonet yhteen pohtien samalla sen luotettavuutta ja jatko-tutkimusaiheita ehdottaen.

2 Tutkimuksen näkökulma

Asenteeni tutkimuksen tekijänä on sekoitus kriittistä kasvatustiedettä ja fenomenologista tieteen filosofiaa. Kriittinen kasvatustiede kiinnittää huomiota siihen, ettei koulua idealisoidaisi yhteiskunnallisen ja poliittisen valtapelin ulkopuolella leijuvaksi neutraaliksi kasvatuksen maailmaksi. Se haluaa tehdä näkyväksi koulun ylläpitävän tai muuttavan vaikutuksen yhteiskunnan valtarakenteisiin niin opetussuunnitelmien, oppikirjojen kuin koulun arkikäytäntöjen kautta. Fenomenologinen tieteen kritiikki puolestaan halusi Edmund Husserlista alkaen palauttaa tieteen yhteyden ihmisten kokemusmaailmaan ja nostaa ihmisten subjektiiviset kokemukset relevanteiksi tiedon lähteiksi.

2.1 Kasvatuksen perusteelliset paradoksit

Tutkimukseni kohde on koulussa tapahtuva kasvatustiede, joten aivan ensimmäiseksi kuvaan sitä kolmen kasvatustieteen keskeisen käsitteen, kasvatustiede, kasvatustiede, kasvatustiede, kautta. Pauli Siljanderin (2002, 12–13, 19) mukaan **kasvatustiede** käytännön ilmiönä on yhtä vanha kuin inhimillinen elämäntapa. Kasvatustiede puolestaan on tämän toiminnan jäsentämistä ja kielellistä haltuunottoa, joka sai akateemisen statuksen 1770- ja 1780-lukujen taitteessa. Akateemisen kasvatustieteen synty liittyy erottamattomasti *modernin yhteiskunnan* syntyyn, sillä toisin kuin keskiajan staattisessa maailmankäsityksessä moderniin liittyy ajatus uusiutuvasta tiedosta ja tieteestä uutta tietoa tuottavana instituutiona. Modernin ehkä ominaispiirre on *avoin, uusi tulevaisuus*.

Nikolas Kompridis (2006, 3,6) laskee modernin piirteisiin avoimen tulevaisuuden lisäksi valistuksesta lähtevän *kritiikin* vaatimuksen ja sen seurauksensa tietoisuuden *kriisistä*. Kriisitietoisuudesta eli siitä, että asiat menevät tai ovat menneet täysin pieleen, kumpuaa kysymys, kuinka uusia kulttuuriset perinteemme, muuttaa sosiaaliset käytänteemme ja poliittiset instituutiomme, kun ne hajoavat tai ovat haastetut siinä määrin, että jatkaminen tulee mahdottomaksi. Kriisin tunnelmasta seuraa tarve kuvitella aiemmin yrittämättä jääneitä tai löytää aiemmin tukahdutettuja mahdollisuuksia. Vaatimus uudesta alusta kiteytyy Kompridoksen mukaan käytännössä Habermasin muotoilemaan kysymykseen siitä, missä määrin välitämme eteenpäin menneitä elämänmuotoja.

Perinteisen elämänmuotojen eteenpäin välittämisen tai välittämättä jättämisen kysymys liittyy tietysti olennaisesti kasvatukseen. Siljanderin (2002, 21–22, 26–28, 86) mukaan

valistus nosti kasvatuksen modernisaatioprosessin toteuttajaksi: rinnan koulutuksen kanssa se nähtiin yhteiskunnallisen edistyksen ehdoksi. Moderniin kasvatusajatteluun kuuluu näin ollen tietoinen pyrkimys ylittää olemassa oleva yhteiskunta- ja elämänmuoto. Haastavaksi inhimillisen interaktion muodoksi kasvatuksen tekee se, miten vuorovaikutus ei siinä ole tasavertaista; kasvatettavalla ei ole samaa toiminnallista kompetenssia kuin kasvattajalla. Vanhempi sukupolvi esittää kasvatettavalle sukupolvelle toiveita ja vaatimuksia, mutta samalla kasvatuksen päämäärä on väistämättä aina avoin. Immanuel Kantin muotoilema *pedagoginen paradoksi* kiteyttää kasvatukselle ominaisen vallan ja avoimuuden yhteen kietoutumisen: kuinka alistuminen pakkoon voi palvella vapautta? Lopultahan kasvatuksen tehtävä on tehdä itsensä tarpeettomaksi.

Paradoksin uumeniin sukelluksessa on kasvatustieteessä käytetty apuna käsitettä **sivistys**, joka ei Siljanderin (2002, 23, 29–34) mukaan ole intentionaalista toimintaa kuten kasvatus vaan kasvatettavassa tapahtuva prosessi. Käsitteen taustalta on löydettävissä kaksi sivistyshistoriallista traditiota: antiikin hellenistinen *cultura animi* -perinne, joka tarkoittaa sielun jalostamista, sekä kristillinen *Imago Dei* -oppi eli ihmisen olemus jumalan kuvana, jota tulee ihmisessä vaalia tai palauttaa. Näistä perinteistä johtuen modernilla sivistyskäsitteellä on kaksi ominaispiirrettä:

1. se on luova prosessi, jossa ihminen omalla toiminnallaan muokkaa ja kehittää itseään sekä ympäristöään ja
2. se sisältää idean olemassa olevan ”ylittämisestä”, ”täydellistymisestä”, eli ihminen siinä tavoittelee edistyneempää elämänmuotoa jota ei voi eikä pidä ennakolta tarkkaan määritellä.

Sivistysprosessin aikana ihmisestä luonnonolentona tulee kulttuuriolento. Moderni sivistys-käsite sisältää myös poliittisen ulottuvuuden kietoutuessaan 1700-luvun lopulla nousevan porvariston emansipaatioon, joka suuntautui ihmisenä olemista rajoittavia yhteiskunnallisia rakenteita vastaan. Sivistysprosessiin sisältyvä emansipaatio ei pysähdy yhteiskunnallisiin rajoihin vaan suuntautuu vapautumiseen kaikista järkeä rajoittavista siteistä, kaikesta vierasmääräytyneisyydestä ja se koskee kaikkia. Kasvatuksen tavoin sivistysprosessi ei ole laskelmoitavissa vaan luonteeltaan uutta luova, avoin ja määrittelemätön. (mt. 32) Toisaalta sille voidaan myös asettaa ennalta määriteltyjä tavoitteita kuten edellä mainitussa *Imago Dei* -opissa.

Teemani kannalta sivistys-käsite on erittäin mielenkiintoinen. Tämä tuli ilmi Siljanderin esittämästä määritelmästä, miten sivistysprosessin aikana ihmisestä luonnonolentona tulee kulttuuriolento. Ajatukseen sivistyksestä saattaa tätä ajatuskulkua seuraten luikerrella ajatus siitä, miten ihmisen sivistys on materiaalisista resursseista vapaa henkinen tapahtuma. Jouni Peltosen (1995, 85) mukaan ympäristökasvatus on lähtenyt liikkeelle tarpeesta reagoida uhkaavaan ympäristökriisiin tuottamalla ihmisten tietoihin, taitoihin ja asenteisiin kasvatuksen keinoin sellaisia muutoksia, joiden avulla elinympäristöämme uhkaavaan tuhoutumisen ongelmaan löytyisi toimivia ja kestäviä ratkaisuja. Samalla kuitenkin paradoksaalisesti unohdetaan, että juuri tämä halu loputtomiin hioa ihmistä on koko ympäristökriisin alku ja juuri. Rajattoman sivistyksen ei ajatella olevan mitenkään tekemisissä maailman todennäköisesti rajallisten resurssien kanssa. Ympäristökasvatuksen sisäiset ristiriidat voidaan Peltosen (1995, 95) mukaan tiivistää kolmeen kohtaan:

1. Maksimaalista sivistystä, miellettiinpä se miten henkisenä ilmiönä tahansa, ei kaikesta päätellen voi toteuttaa riippumatta materiaalisista resursseista, energiasta ja ympäristömme kestokyvystä.
2. Yleiselle sivistykselle etenkin länsimaisissa koulutusinstituutioissa annetut tulkinat usein sitovat sivistyskäsitteen taloudellis-teknisen edistyksen ideaan.
3. Materiaaliset resurssit, (ihmisen käyttöön soveltuvat) energiavarat ja ympäristön kestokyky planeetallamme eivät ole rajattomia.

Institutionaalisen ympäristökasvatuksen ristiriidat konkretisoituvat Peltosen (1995, 100–102) mukaan piilo-opetussuunnitelman käsitteessä eli siinä, mitä arvoja oppilaille käytännössä välitetään jopa ristiriitaisesti julkisen opetussuunnitelman kanssa. Näin oppilaille saatetaan ympäristökasvatukseen liittyen problematisoida länsimaisen ihmisen oikeutta kuluttaa suuria määriä uusiutumattomia luonnonvaroja, vaikka samassa kasvatuksen kontekstissa oppilaat harjoittelevat voimistelua koulun liikuntasalissa ilman, että siinä tilanteessa pysähdyttäisiin pohtimaan, millä oikeudella länsimaiset lapset saavat kehittää yleiskuntoaan tai koordinaatiokykyään suurissa energiasyöpöissä liikuntahalleissa. Pohjimmaisena oppilaille välitetään länsimaisen ihmisen ”pyhää sivistysvelvollisuutta” eli oikeutta ja velvollisuutta hankkia itselleen ja yhteisölleen alati lisää resursseja. Tilanne ei Peltosen mukaan kuitenkaan ole toivoton, sillä vaikka julkisen ja piilo-opetussuunnitelman ristiriitaisuudet saattavat johtaa kyyniseen elämänasenteeseen lasten huomattaessa aikuisten toimivan toisella tapaa kuin puhuvat, voivat ne myös toimia hedelmällisinä moraalisis-

kognitiivisina konflikteina, jotka stimuloivat yksilön moraalikehitystä positiiviseen suuntaan.

Tutkimusongelmani ytimessä on myös kolmas keskeinen kasvatustieteen käsite **sosialisaatio**, joka Siljanderin (2002, 42–46) mukaan kuvaa prosessia, jossa yksilöstä tulee yhteiskunnallisesti toimintakykyinen ja samalla yhteiskunta uusintaa itseään. Vaikka moderniin kuuluu ajatus avoimesta tulevaisuudesta ja kasvatuksesta sosiaalisen muutoksen välineenä, täytyy kasvatettavan yhteiskuntakykyiseksi tullakseen väistämättä omaksua ainakin tiettyynajaan asti vallalla olevat, sosiaalisesti hyväksytyt toimintatavat. Sosialisaatio on määrittelemätön ja avoin prosessi, jota kasvatuksen tehtävä on edistää. Samalla kasvattajat joutuvat tekemään jatkuvaa valintaa siitä, mitä välittää eteenpäin. Kuten edellä avattuihin käsitteisiin sisältyy sosialisaatioon ylitsepääsemätön ristiriita: *kuinka sosiaalistaa kyseenalaistamaan?* Sisäistäessään yhteisönsä arvot, normit ja pelisäännöt, jotta tulisi hyväksytyksi ja toimintakykyiseksi, kasvava saattaa nimittäin samalla kadottaa halun muutokseen.

Giddensin (1979, 205–207) mukaan sosialisaatio ei koskaan ole yhteiskunnan suorittamaa passiivista jälkiensä jättämistä yksilöön, vaan yksilö on alusta alkaen aktiivinen osallistuja, joka vuorovaikutuksessa uusintaa yhteiskuntaa sekä sitoutuu siihen. Sosialisaatio ei ole vain lapsen sosialisaatiota, vaan kaikkien niiden henkilöiden sosialisaatiota, joiden kanssa lapsi joutuu kosketuksiin, sillä lapsi vaikuttaa keskinäisessä vuorovaikutuksessa hänen kanssaan kosketuksissa oleviin siinä missä nämä lapseen. Sosialisaatio ei toisaalta lakkaa kun yksilöstä tulee yhteisön kypsä jäsen, vaan jatkuu läpi koko elämän, samalla kuin yhteiskunta siinä sivussa koko ajan uusiutuu. Giddens kritisoi koko sosialisaatioprosessin käsitettä, sillä silloin tulisi hänen mukaansa olettaa jokin standardoitu prosessin muoto, jonka jokainen yksilö käy läpi, sekä jokin yhteisymmärrykseen perustuva kokonaisuus, johon kaikki yksilöt sosiaalistetaan.

Sosialisaation käsite on Giddensin kritiikistä huolimatta mielestäni käyttökelpoinen, kunhan pidetään mielessä, että kyse ei ole yksipuolisesta, pelkästään lapseen kohdistuvasta toiminnasta. Sivistysprosessin tavoin sosialisaatio voi olla lähtökohdiltaan avoimempi tai suljetumpi. Koulussa se olisi syytä pyrkiä pitämään avoimena ja refleksiivisenä, sillä siellä tapahtuvassa kasvatuksessa ei voi, kuten Gough (2006, 343) huomauttaa, olla kyse minikään poliittisen dogman läpiajamisesta. Se, että oppilaamme päättävät tehdä toisin kuin heidän haluaisimme tekevän, ei välttämättä tarkoita, että olisimme epäonnistuneita kasvattajia.

2.2 Kriittinen kasvatustiede

Kriittinen pedagogiikka ei ole yhtenäinen kasvatuksellinen teoria, vaan sisältää erilaisia ajattelutapoja ja käytäntöjä (Hannula 2001, 66). Sen pohjavirtana voidaan pitää 1960-luvun yhteiskuntakriittistä heräämistä. Saksassa kriittisen pedagogiikan katsotaan lähteneen Frankfurtin koulukunnan kriittisestä teoriasta sekä perinteisestä hermeneuttisesta sivistysteoriasta. (Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 9.) Yhdysvaltojen traditio puolestaan nojaa Frankfurtin koulukunnan lisäksi Paulo Freiren kasvatustieteeseen sekä muun muassa John Deweystä alkaneeseen leimalliseen amerikkalaiseen liikkeeseen (Aittola & Suoranta 2001, 9; Grioux & McLaren 2001, 31). Saksalainen perinne erottuu Siljanderin (2002, 171–172) mukaan amerikkalaisesta muun muassa siten, että siinä eritellään myös sitä, mikä kasvatuksessa ei palaudu poliittiseen. Vaikka kasvatuksen tehtävänä on tuottaa poliittisesti tiedostavia kansalaisia, se ei ole kasvatuksen ensimmäinen tehtävä.

Eurooppalaisilla ja yhdysvaltalaisilla teoriaperinteillä on kuitenkin paljon yhteistä, ja Frankfurtin koulukunta on jättänyt jälkensä molempiin. Kriittinen kasvatustiede painottaa, etteivät kasvatuksen käytäntö ja teoria ole neutraalissa suhteessa yhteiskuntaan, vaan valta, manipulaatio ja luokkaintressit ovat kasvatuksessa aina mukana. Kasvatustieteelle ei riitä pyrkimys *ymmärtää*, vaan sen on tarvittaessa pyrittävä *muuttamaan* alistavia kasvatustodellisuuden rakenteita. Tiede ei kriittisen kasvatustieteen mukaan voi olla arvovapaata kuten empiiris-analyttinen suuntaus vaatii: arvovapaa tiede on vain harhaa, joka peittää ja siten oikeuttaa tieteen riippuvuussuhteen yhteiskunnalliseen ja poliittiseen. Käytännössä tiede väistämättä määräytyy yhteiskunnan taloudellisen perustan ja tuotantorakenteen mukaan, toteuttaen ja oikeuttaen tiettyjä yhteiskunnallisia päämääriä, vaikka ne eivät olisi yksittäisillä tieteilijöillä tiedostettuja. (Siljander 2002, 149–152.)

Kriittisen kasvatustieteen edustaja ei näin ollen voi kuvitella olevansa neutraali tarkkailija, vaan hänen täytyy sitoutua johonkin ihanteeseen ihmisen, yhteiskunnan ja luonnon hyvästä. Ohjaavia arvoja kriittisessä pedagogiikassa ovat usein oikeudenmukaisuus, vapaus, demokraattisuus, väkivallattomuus, moniarvoisuus ja tasavertaisuus. (Tomperi et al. 2005, 10–13.) Opettajaa ei kriittisessä pedagogiikassa nähdä neutraalina tiedon jakajana vaan kriittisenä intellektuellina, joka on valmis osoittamaan tiedon kytkökset valtaan ja opetussuunnitelmien poliittis-taloudelliset sidokset. Kriittisyyden lisäksi opettajan tulisi avartaa oppilaiden sosiaalista mielikuvitusta, virittää uskoa vaihtoehtoihin todellisuuskäsityksiin ja vapauttaa toimimaan paremman ja oikeudenmukaisemman maailman puolesta. Koska so-

siaallinen maailma on kielellisesti määrittynyt, tarkoittaa tämä käytännössä myös uudenlaisten sanastojen ja puhetapojen luomista. (Siljander 2002, 174–175).

Kriittiseen kasvatustieteeseen liittyy olennaisesti emansipaation käsite, jolla tarkoitetaan ihmisen itsemääräytyvyyden ja vapauden idean toteutumista, vapautumista ideologioista sekä yhteiskunnallisten instituutioiden sisältämistä vallan rakenteista (Siljander 2002, 158–159). Giddensin (1979, 253–256) mukaan Marxin tapa käyttää ideologian käsitettä on väistämätön lähtökohta jokaiselle nykyiselle ideologiasta käytävälle keskustelulle. Marx uskoi, että yhteiskunta-analyysin on mahdollista havaita oman yhteiskuntansa kehityssuuntia ja vaikuttaa niiden toteutumiseen. Yhteiskunnan tieteellinen tutkimus tekisi mahdolliseksi niiden tietoisuuden vääristymien karkottamisen, jotka kiteytyivät ideologiassa, mutta vain sikäli kuin ideologiakritiikki voidaan toteuttaa yhteiskuntaa muuttavan todellisen toiminnan yhteydessä.

Kuvatessaan ideologiaa Marx käyttää Giddensin (1979, 263) mukaan kielikuvaa *camera obscurasta*, jossa ihmiset ja heidän suhteensa näyttävät seisovan pääläellään. Ideologiat ilmaisevat hallitsevien luokkien intressejä tai oikeuttavat niiden olemassaoloa, sillä luokka, jolla on käytössään aineellisen tuotannon välineet, määrää samalla henkisen tuotannon välineistä. Ideologiakritiikin tehtävänä on paljastaa ne olosuhteet, jotka johtavat erilaisten ideologioiden muodostumiseen. Marxin mukaan tämä oli mahdollista tieteellisten menetelmien kautta osoittamalla, milloin ajatustavat eivät kuvaa asioita sellaisina kuin ne todellisuudessa ovat ja milloin niiden vääristämä kuva palvelee tiettyjä ryhmäkuntaisia intressejä. Giddens (1979, 257, 263, 271–275) painottaa, että historiaa ei pidä kirjoittaa pääläellään seisten hallitsevien ideoiden vaikutuksen alaisena, mutta toisaalta hän huomauttaa esimerkiksi Althusserin ja Mannheimin näkemyksestä, jonka mukaan ideologia on kaikkien yhteiskuntien olemassaololle välttämätön yhteenkuuluvuuden lähde. Mannheimia lainaten Giddens toteaa, että oikeastaan yksilö ei ajattele itsenäisesti, vaan osallistuu sen edellä ajatteluun, mitä muut ovat ennen häntä ajatelleet. Ideologiat eivät ole vain aatteita tai ajattelun järjestelmiä, vaan tekevät sosiaalisten toimijoiden jokapäiväisen toiminnan mahdolliseksi.

Tätä ajatusta seuraten valistuksen ajalta periytyvä vastakkainasettelu tieteen ja ideologian välillä eli ajatus siitä, miten järjen tulisi korvata ennakkoluulo, on Giddensin (1979, 268, 279–286) mukaan kestämaton. Silloin olisi pystyttävä erottamaan tiede tai ”pätevä tieto” vastaansanomattomasti ideologian perusteettomista väitteistä ja täytyisi olettaa, että voisimme astua kaiken inhimillisen ymmärryksemme perustana olevien merkityskehikoiden

ulkopuolelle määrittämään, mikä on ideologiaa. Tieteen ja ideologian erottamisen sijaan ideologikritiikin tulisi kohdentua sen analysoimiseen, kuinka olemassa olevat merkitysrakenteet laitetaan oikeuttamaan hallitsevien ryhmien intressejä. Intressien Giddens määrittää olevan tietoisuutta siitä, mihin tulisi ryhtyä yrityksessä toteuttaa halujaan tai tarpeitaan. Intressit eivät välttämättä suoraan ja lyhytnäköisesti tyydytä subjektien haluja tai tuota enemmän mielihyvää kuin muut toimintavaihtoehdot, vaan ne ovat mahdollisia toimintavaihtoehtoja tietyissä aineellisissa yhteiskunnallisissa olosuhteissa. Vaikka haluja ja siten intressejä voi olla vain yksittäisillä toimijoilla, heillä voi olla intressejä jotka johtuvat siitä, että he kuuluvat tiettyihin yhteiskunnallisiin ryhmiin tai yhteisöihin. Intressit riippuvat ajasta ja paikasta, mutta yksi hallitsevien ryhmien intressi vaikuttaisi Giddensin mukaan universaalilta, nimittäin intressi säilyttää olemassa oleva hallintatapa tai sen pääpiirteet. Tämä pitää sisällään resurssien epäsymmetrisen jakautumisen, jota voidaan käyttää hyväksi haluja toteutettaessa.

Käytännössä ideologia-analyysi on Giddensin (1979, 290–296) mukaan sen paljastamista, millä keinoilla hallinta hallintana kätketään. Ideologian merkittävimmät ilmenemismuodot ovat:

1. Hallitsevan ryhmän intressien esittäminen koko yhteisön intresseinä,
2. Perusristiriitojen kieltäminen, esimerkiksi kapitalistisessa yhteiskunnassa yksityisen haltuunoton ja yhteiskunnallistuvan tuotannon välinen ristiriita, jota piilotetaan määrittämällä poliittinen ja taloudellinen erilliseksi, toisistaan irrallaan oleviksi alueiksi sekä
3. Tämänhetkisen luonnolliseksi tekeminen, jolloin yhteiskunnalliset suhteet pyritään esittämään muuttumattomien luonnonlakien kaltaisina. (mt)

Kaikessa ideologiakritiikissä piilee vaara muuttua itse ideologiseksi, mikä Siljanderin (2002, 160, 176–177) mukaan on myös kriittisen kasvatustieteen suurin ongelma. Kysymys on kasvatuksessa erityisen oleellinen johtuen kasvatussuhteen epätasa-arvoisesta suhteesta: kasvatettavilla ei ole riittäviä valmiuksia arvioida esitettyjen asioiden ja pedagogisten ohjelmien ideologisia juuria. Kuitenkin Siljanderin mukaan juuri koululaitos on instituutio joka helposti ja ikään kuin huomaamatta oppimateriaaleissa, opetussuunnitelmissa, opetussisällöissä ja koulun käytänteissä ylläpitää ja välittää ideologista tietoisuutta. Koulun arjessa harvoin pohditaan näiden poliittis-yhteiskunnallisia taustoja eli sitä, ketkä ne ovat määritelleet ja ketkä viime kädessä koulutuksesta hyötyvät. Koulussa ei välttämättä esitetä

virheellisiä tietoja, vaan koulu luo ja välittää harmonisoitua todellisuus- ja yhteiskuntakuvaa ja sen toiminnassa toteutuu itsestäänselvyyksiä, joiden perusteita ei kyseenalaisteta.

2.3 Fenomenologinen tieteen kritiikki

Fenomenologia lähtee ajatuksesta, että ihmiset ovat tajunnallisia olentoja: ajattelu, havaitseminen, toiminta ja tunteet eivät tapahdu tyhjässä, vaan ne ovat jonkun elämiä ja kokemia. Tästä seuraa, että vaikka kokemusten ja havaintojen oikeellisuutta voidaan epäillä, niin kokemus sinänsä on aina tosi. Samalla kun kokemukset ovat kokijalleen tosia, ne ovat myös ainutlaatuisia – kukaan ei voi kokea toisen henkilön kokemuksia. Niitä voidaan kuitenkin yrittää ymmärtää, ja siitä fenomenologia lähtee liikkeelle. (Gallagher & Zahavi 2008, 21; Ulvinen 1995, 19.)

Alun perin fenomenologia oli Husserlin vastaisku luonnontieteelliselle ja positivististen tieteiden idealle objektiivisesta inhimillisestä elämästä ja kokemuksesta vieraasta tieteestä. Husserlin kritiikin kohde oli se *välimatka*, joka oli syntynyt tieteen ja inhimillisen kokemuksen välille: tieteellä ei enää välttämättä ollut merkitystä ihmisille. Galileo Galileista ponnistanut positivistinen tiedekäsitys perustuu oletukselle, että luonnon kirja on matemaatiikan kielellä kirjoitettu, ja täten sen oliot ovat tutkittavissa siten kuin ne ovat mitattavissa. Lisäksi ilmiöitä on aiempaan kokemukseen nojaten mahdollista tutkia järjellä pelkkinä ajatuskokeina tai kokonaan ympäristöstään irrotettuina koetilanteina. Tieteen lähtökohtien näin irtautuessa kokemuksellisesta tulivat tieteen tuloksetkin riippumattomiksi maailmasta, johon niiden seuraukset palaavat. Husserlin ajatuksena oli, että vaikka esimerkiksi matemaattiset oliot ovat järjestelmässään ideaaleja, on niitä mahdollista ymmärtää vain, mikäli niistä on olemassa elämään liittyvä kokemus. (Varto 1995, 10–12, 22–25.) Subjektin roolia totuudenetsinnässä kuvaa hienosti Søren Kierkegaard, jonka ajattelusta sai vaikutteita toinen fenomenologian klassikko, Martin Heidegger: *Objektiivisen ajattelun tie tekee subjektin satunnaiseksi ja samalla eksistenssin yhdenentekeväksi ja häviäväksi. Tie objektiiviseen totuuteen kulkee subjektista pois päin, ja subjektin ja subjektiivisuuden muuttuessa yhdenentekeviksi muuttuu totuuskin yhdenentekeväksi.* (Kierkegaard 1992, 200.)

Fenomenologinen tieteenkritiikki voisi olla hedelmällinen lähtökohta ihmisen kestävästä ympäristösuhteesta etsiessä, sillä Väyrysen (2006, 170) mukaan vallitseva ongelmallinen luontokäsitys ponnistaa juuri galileisesta luonnontieteestä. Tuon käsityksen mukaan ihmistä ei nähdä luonnon rajallisena osana vaan kyvyiltään Jumalan kaltaisena, joka tietää todel-

lisuuden toimintaperiaatteet ja voi puuttua niihin omaksi edukseen. Varton (1995, 13–14) mukaan fenomenologinen tieteenkritiikki hermeneuttisen positivismikritiikin rinnalla mutta eri lähtökohdista argumentoiden toi esiin sen, miten niin luonnon ilmiöt kuin ihmisen toimintakin edellyttävät tulkintaa. Kaikki tieteellinen tulkinta tapahtuu lisäksi omassa tulkintayhteydessään, jolloin tiede on kaiken muun toiminnan ja tapahtumisen tavoin historiallinen ilmiö: tiede on vai yksi inhimillinen projekti muiden joukossa.

Galileisen tieteenperinteen tarve rationalisointiin johtuu Varton (1995, 25–27, 34, 45–48) mukaan kokemuksen tietoon liittyvästä aiheellisesta epäluulosta, mutta ongelmana on se, että kaikki tieto on väistämättä kokemuksellista. Vaikka tieto on lähtöisin samasta maailmasta, on eri ihmisillä erilaiset taipumukset käsittää sitä eikä ole olemassa mitään keinoa vertailla eri yksilöiden tiedon sisällön laatua. Husserl päätteli elämismaailman kuitenkin omaavan muodollisesti yleisiä rakenteita, jotka siten ovat käsitteellistettävissä ja yleistettävissä, sen näkemyksellisyydestä huolimatta. Hänelle ei ollut olennaisinta se, että tiede syntyy elämismaailmasta vaan, että tiede aina jo on osa elämismaailmaa ja täten se on aina jo vaikuttamassa siihen, millä tavalla sen piirteet voivat tieteelliselle tarkastelulle tulla tematisoituiksi. Mitään puhdasta tiedettä edeltävää havaintojen maailmaa ei ole, vaan tieteellinen ja kaikki muu on toisiinsa tiukasti kietoutuneena. Tieteellinen tutkimus on yksi piirre ihmisen perussuuntautuneisuuden ja intentionaalisuuden vaikuttamasta kiinnostuksesta ymmärtää maailmaansa. Kiinnostus ei kaipaa teoreettisia perusteita, sillä se kumpuaa ihmisen luontaisesta pyrkimyksestä säilyttää suhteensa maailmaan vakaana, aktiivisena ja turvallisena.

Heidegger korosti Varton (1995, 14–21) mukaan inhimillisen toiminnan suuntautumista tulevaan: tieteen merkitys tulee siitä, *mitä varten* tieto on, ja se selviää vasta tulevaisuudessa. Tästä seuraa tieteen tulosten ennakoimattomuus, sillä tutkimuksen edetessä muuttuu samalla koko se yhteys, jossa tutkimus tapahtuu ja josta tutkimus on enemmän tai vähemmän mielivaltaisen leikkaus. Tieteen tulosten arviointi tarkoittaa niiden tulkitsemista merkitysyhteydessä, joka koskettaa niin lähtökohtia, tuloksia kuin tutkimuksenteon ajatusta yleensä. Samalla siihen erottamattomasti kuuluu arvolataus. Halutessaan palauttaa Habermasin muokkaamalle kriittiselle teorialle sen kriittisen voiman Kompridis (2007, 27) alleviivaa Heideggerin ajattelusta ponnistaen, että kritiikki ei voi ottaa haltuunsa mitään neutraalia ja normatiivista ”näköalaa ei mistään”. Kriittinen teoria ei, Kompridiksen mukaan, voi diagnosoida elämismaailman epämuotoisuutta olettamatta jotain käsitystä *hyvästä*. Hyvällä, jolla ei ole merkittävää sisältöä, ei ole myöskään kriittistä voimaa.

Fenomenologiseen perinteeseen kuuluu luonnollisen ja niin kutsutun **fenomenologisen asenteen** erottaminen. Luonnollinen asenne on sitä, miten teoreettinen ymmärryksemme maailmasta nojautuu käytännölliseen suhteeseen sen kanssa, mitä maailmassa kohtaamme – maailman, jota emme muodostaa vaan johon olemme ”heitetyt” (Kompridis 2007, 33). Käytännöllisessä suhteessa olioita tarkastellessa meillä on taipumusta määritellä ne etukäteen tarpeittemme mukaan (Varto 1995, 74). Gallagherin & Zahavin (2008, 24) mukaan luonnollinen asenne on sitä, miten arkinen ajattelu ei pysähdy refleктоimaan omaa mahdollisuuttaan. Todellisuuden oletetaan olevan odottamassa että paljastamme sen ja tieteen tehtävä on saavuttaa siitä täsmällinen ja objektiivisen pätevä ymmärrys. Tällainen naiivius on tarpeellinen ja välttämätön jotta pystyisimme toimimaan maailmassa, mutta filosofiana fenomenologian tehtävänä on tutkia tietämisen mahdollisuuksia ja huomiotta jätettyjä itsestäänselvyyksiä.

Fenomenologisen asenteen mahdollisuuksiin, jonka pyrkimyksenä on siis ”sulkeistaa” ulkomaailma niin, että mielen ilmiöitä kuvataan sellaisina kuin ne näyttäytyvät kokijalle itselleen (Sajama 1990, 9), liittyy paljon epäilyksiä. Myös fenomenologisen tieteenperinteen sisällä asiasta on vaihtelevia näkemyksiä. Torvisen (2008, 6–7) mukaan kolmas fenomenologian klassikoista Merleau-Ponty toteaaakin tyhjentävästi, että reduktion (sulkeistamisen) opetus on itse asiassa täydellisen reduktion mahdottomuus. Fenomenologit eivät usko voitavansa täysin sulkeistaa ennakkokäsityksiään vaan pikemminkin korostavat ihmisen maailmallisuutta ja situationaalisuutta, määrittymistä ympäristönsä ehdoilla.

Fenomenologisen asenteen omaksuminen sekoitetaan Gallagherin & Zahavin (2008, 21–24) mukaan usein psykologiseen introspektioon. Sekoitetaan subjektiivinen kertomus kokemuksesta kertomukseen subjektiivisesta kokemuksesta. Vaikka fenomenologia on kiinnostunut kokemuksesta eli siitä, miten asiat subjektille kokemuksessa ilmenevät tai on annettu, fenomenologien mielestä olisi harhaluulo sijoittaa kokemus mieleen ja täten uskoa, että sen tavoittaa parhaiten suuntaamalla katse sisäänpäin. Jo Husserl osoitti, että jako sisä- ja ulkopuoleen (että tietoisuus olisi pään sisällä ja maailma sen ulkopuolella) on naiivi ajatus ja siten täyden fenomenologisen epäilyn ansainnut. Fenomenologisen ajattelutavan mukaan kokemus ei ole jotain pelkästään subjektiivista, joka savun tavoin peittää objektiivisen todellisuuden. Objektin todellisuus ei ole piilossa sen olemuksen tai ilmenemisen takana, vaan objektilla on erilaisia ilmenemismuotoja sen mukaan, mistä näkökulmasta se koetaan. Näin ollen fenomenologisen tutkimuksen ydintä on nimenomaan se, miten jokin asia ilmenee subjektille, millaisia rakenteita ja tapoja ilmiöillä on.

Näkökulman ottaminen, toisin sanoen tematisointi, määrää, *miten* sen piirissä olevaa tarkastellaan. Ihminen esimerkiksi tematisoidaan biologiassa biologiseksi, geometriassa geometriseksi tai psykologiassa psykologiseksi olioksi. Samaa logiikka seuraten fysiikka ei ole tarkkaa sen vuoksi, että se käyttää välineenään matematiikkaa, vaan sen lähtökohdaksi otettu luonto liikkeenä ajallis-avaruudellisessa voidaan käsitellä vain tarkasti mittaamalla ja lukujen avulla. Ihmistieteet sen sijaan, ollessaan ankaran tieteellisiä, ovat väistämättä epätarkkoja, jotta sopisivat yhteen ne synnyttäneen projektin kanssa. Historiallisuutensa vuoksi tieteet eivät kuitenkaan voi ottaa alkuperäistä tematisoivaa projektiaan normina, vaan niiden on kyettävä koko ajan uudistamaan sitä. Jatkuva uusiutuminen kuuluu tieteen olemukseen, sillä jokainen tutkimuksen tulos väistämättä muuttaa tieteen projektia. Tämä tarkoittaa myös sitä, että pelkkä tiedeyhteisössä tapahtuminen ei takaa tieteen tieteellisyyttä. (Varto 1995, 75–89.)

Heideggerin eräs tavoite oli hahmottaa, miten ihmistiede ylipäänsä on mahdollista. Mikäli niiden päämääränä on selvittää inhimillisten ilmiöiden merkitystä yleensä, niiden tavoitteena on päästä historiaan, tutkia sitä perinnettä, missä itse olemme ja jota itse teemme. Tutkijan tulisi näin ollen olla maailmassa pyrkien ottamaan siihen välimatkaa, asettamaan itsensä kauemmaksi siitä välittömästä eletystä, josta ei kuitenkaan pääse irti. Ihmistieteiden projektiksi muodostuu ”yritys omaksua perinne metodisesti kriittisellä tarkastelulla, selkiyttämällä ja antamalla perusta niille ennakkokäsityksille, jotka ovat sisältyneitä meidän esitieteellisen ymmärrykseemme maailmasta, jossa elämme.” (Varto 1995, 76, 90–91.) Fenomenologit eivät ole kiinnostuneita tietoisuudesta sen itsensä takia, vaan koska he katsovat tietoisuuden olevan ainut pääsymme maailmaan. (Gallagher & Zahavi 2008, 27–29.) Tietämisen subjektiivisuuden painottamisen lisäksi fenomenologisessa perinteessä minua kiehtoo Juha Torvisen (2008, 4) sanoittama jatkuva *anarkia* fenomenologian ytimenä, pyrkimys tunkeutua ajattelun perustoihin ja ravistella ennakko-oletuksia. Anarkian vaatimusta seuraten klassiset fenomenologiset ajattelijat ovatkin aina ensimmäiseksi pyrkineet purkamaan edeltäjiensä muodostamat ajatusrakennelmat.

2.4 Toisen ymmärtämisen mahdollisuudet ja rajat

Kuinka toisen tietoisuutta sitten tutkitaan? Tätä on yrittänyt hahmottaa Alfred Schütz rakentaessaan ymmärtävän sosiologian perusteita muun muassa Husserlin fenomenologian pohjalta. Schütz (2007, 36–38) mukaan sosiaalista maailmaa tutkittaessa on tehtävä se

perustavanlaatuinen huomio, että ”niin yksittäinen mielekäs teko ja sen merkitysyhteys kuin sosiaalimaailman kokonaisuuskin esiintyvät toimivalle Minälle ja tulkitsevalle tarkkailijalle täysin eri näkökulmista”. Sosiologisen työn kohteena pitäisi olla nimenomaan sellaisten arkielämän itsestäänselvyyksien – kuten ajatuksen että kaikki kokevat tekonsa mielekkäiksi juuri siten, kun itse ne kokisimme – kyseenalaistaminen.

Jotta tarkkailija voisi tavoittaa juuri sen mielen, jonka toimija toiminnalleen antaa, täytyisi hänen olla elänyt kaikkien samojen elämysten läpi kuin tarkkailtava, samassa järjestyksessä ja samalla tavoin niiden puoleen kääntyen. Toiminnan tarkoitettu mieli on siis olennaisesti subjektiivinen ja muiden ulottumattomissa, mutta tämä ei tarkoita etteikö toista voisi *ymmärtää*. Tarkkailijan toisen elämyksille antama merkitys ei voi olla juuri se tarkoitettu mieli, joka toisen tietoisuudessa rakentuu hänen tulkitessaan itseään, mutta tarkkailija voisi silti periaatteessa tavoittaa toisen elämyksen eikä se ole hänelle mieltä vailla. (Schütz 184–185, 199.)

Schützin (2007, 71, 187–199) mukaan on erotettava tulkitseeko toimintaa sen kulun aikana vai jälkikäteen. Osallistuessamme elämyksellisesti toisen toiminnan kulkuun voimme nimittäin tavoittaa sellaista, mitä toimija itse voi tavoittaa vasta jälkikäteen tapahtunutta reflektoidessaan. Tällaisia vihjeitä toisen elämyksistä ovat erityisesti hänen kehonliikkeensä. Toisen elämyksen tavoittaminen ei kuitenkaan ole vain *päättelyä* kehon antaman vihjeiden perusteella vaan *osallistumista*, jossa emme kohdistat katsettamme vain toisen kehoon vaan sen välityksellä itse elämyksiin. Suhtautuminen toinen toisiimme tarkoittaa sitä, miten kokemukseni ja tietämykseni sinusta määrää suunnitelmiani ja toimintaani samoin kuin sinun tietosi ja kokemuksesi minusta sinun suunnitelmiasi ja toimintaasi, ja näin elämysvirtamme kietoutuvat yhteen. Samoin merkitys ihmisten välisenä ilmiönä rakentuu siten, että jokainen minun tälle maailmalle antamani merkitys viittaa takautuvasti sinun omassa elämässäsi sille antamaan merkitykseen.

Kun yhdessä ajassa ja paikassa toteutuvaa vuorovaikutussuhdetta luonnehtii monisärmäinen heijastelu, jossa osapuolet seuraavat toistensa elämyksiä toistensa varaan rakentuvien huomioinnein, luonnehtii ajassa ja paikassa etäistä suhdetta kummallekin osapuolelle yhteinen tyypittelykaavaan kohdistuva reflektio. Tätä kaavaa ei voi tarkastaa, koska toinen ei ole läsnä. Ideaalityyppejä ei enää voida kokea. Tätä voidaan vain ajatella, ja siksi tämä ei myöskään ole vapaa, sillä hän ei voi käyttäytymisessään ylittää tyyppiään. Poistuttuasi näkyvistäni vanhenet jatkuvasti saaden uusia elämyksiä, mutta minä luotan siihen tuttuun

kuvaan, joka minulla sinusta on. En muuta sinusta saamaani kokemusta, ellei jokin uusi kokemus riitele muodostamaani kuvaa vastaan. (Schütz 2007, 315, 391.)

Aiemmin koetut ideaalityypit toimivat myös kohtaamieni ihmisten tulkintakaavoina. Esimerkiksi korttipeliä seurattessani voin tarkkailla kutakin pelaajaa joko erityisenä Sinänä tai kortinpelaajan tyyppiesimerkkinä. Sosiaalista elämää tarkkaillessani se ideaalityyppi, jonka tulkintani kehykseksi valitsen, riippuu tutkimusongelmastani. Toisaalta mitä enemmän tutkittavastani tiedän, sitä mukaa muuttuu myös tulkintakaavani; alati lisääntyvät kokemukset ohjaavat ja korjaavat muodostamiani ideaalityyppejä. (Schütz 2007, 328–329, 344.) Tämä konkretisoitui minulle törmätessäni tutkimiini lapsiin sattumalta aivan toisessa kontekstissa kuin koulussa. Oppilailla on luokassa tietyt roolit ja tietty hierarkia, ja siksi oli välillä hämmästyttävää nähdä heitä sukulaistensa tai koulun ulkopuolisten kavereiden kanssa. Nämä kokemukset, niin sattumanvaraisia kuin ne olivatkin, eivät voineet olla vaikuttamatta siihen, kuinka oppilaiden ilmaisua tulkitsin.

Toisen antamia merkkejä tulkittaessa on Schütz (2007, 136, 229–230) mukaan otettava huomioon sekä merkkien objektiivinen merkitys että se, mitä toimija haluaa juuri niillä merkeillä ilmaista. Toimijan pyrkimys on tulla ymmärretyksi ja hän sovittaa toimintansa siihen, mitä toisesta tietää, samoin kuin tulkitsija tulkintansa. Viestiä lähettäessään toimija pyrkii johonkin viestintäteollaan. Tämä pätee myös tutkimiini lapsiin, jotka paitsi olivat velvoitettuja viestimään minulle, luultavasti tavoittelivat siinä sivussa toisenlaisia päämääriä, kuten saada kaverinsa nauramaan tai vahvistaa rooliaan luokassa.

Toisten tulkitsemisen ja ymmärtämisen vaikeuksista huolimatta tieteen tulee Schütz (2007, 394, 424) mukaan selkeyttämisen ja läpivalaisun avulla saattaa arkielämän sumeat arvostelmat täsmällisen selviksi. Tiede ei voi olla irrationaalinen eikä vedota selittämättä jäävään eläytymiseen tai etukäteen annettuihin arvoihin; se pysyy aina ajatteluna, vaikka sen kohteena olisikin elämä ja elävä kokemus. Jokaisen yhteiskuntatieteen ensimmäinen tavoite on kirkastaa ja täsmentää mahdollisimman pitkälle sitä, mitä arkielämässä sosiaalista todellisuuttaan elävät maailmastaan ajattelevat. Ajattelun ja siten myös tieteen vastakkaisuutta elämälle Schütz (2007, 101–102, 160) konkretisoi esimerkillä sellaisesta, mitä ei voida muistaa vaan pelkästään vain elää. Tällaisia ”olemukseltaan hetken elämyksiä” ovat esimerkiksi keholliset elämykset kuten lihasten jännittymiset ja höltymiset tai kipu sekä sellaiset psyykkiset ilmiöt kuin ilo, suru tai inho. Näiden kohdalla pystytään muistamaan

vain, että elämys oli, mutta sitä ei voida järkeistäen ja ajatelleen uudestaan mieleen rakentaa.

2.5 Yhteenveto eli tutkimustani ohjaavat periaatteet

Mitä kaikki edellä sanottu käytännössä tarkoittaa tutkimukselleni? Tutkimuksen tai tieteen ehtojen ja mahdollisuuksien pohdintana se ei välttämättä suoraan näy tutkimuksen käytännössä; pikemminkin kyse on avartuneesta tietoisuudesta mitä ihmistiede ja erityisesti kasvatustiede voi ja tulisi olla. Seuraavassa kuviossa esitän näistä lähtökohdista muotoutuneet tutkimustani johtavat pääperiaatteet:

Kuvio 1. Tutkimuksen teoreettiset perusteet.



Lähtien liikkeelle kuvion vasemmasta yläreunasta otan tutkimuksessa huomioon ihmistieteiden vastavuoroisen suhteen tutkimuskohteeseensa: tutkija ei voi päästää pakoon ihmissyyttään, ajallisuuttaan ja paikallisuuttaan. Refleктоimaton ymmärryksemme maailmasta vaikuttaa siihen, miten sen tutkimuskohteeksi asetamme samalla kun tutkimustuloksemme vaikuttavat siihen, millaiseksi maailma muodostuu ja miten se ymmärretään. Maailman ymmärtämisessä ja muokkaamisessa keskeisessä roolissa ovat kieli ja käsitteet, jolloin kielen käytöllä voi muuttaa merkityksiä ja ilmaisuja haastamalla vapauttaa ajattelua (Lehtinen

2013, 26–27). Kielen haasteeseen yritän tutkimuksessani vastata koetellen tieteellisen kirjoittamisen mahdollisuuksia ilman, että ilmaisun selkeys kärsisi.

Tutkijan subjektiivisuuden haasteeseen liittyy myös se, etten voi mitenkään tavoittaa tutkimieni lasten todellista kokemusta, mutta voin pyrkiä *ymmärtämään* heitä ja samalla pyrkiä ymmärtämään paremmin maailmaa jossa elän. Tutkimuksen edistyessä otan etäisyyttä kokemukseeni aineiston keruusta ja sen herättämistä tunteista – tulkitsen, laitan järjestykseen ja yksinkertaistan aineistoa. Välittääkseni lukijalle riittävän mielikuvan oman kokemukseni kautta heijastuvista oppilaiden kokemuksista, pyrin esittämään ennakkoluuloni, tutkimuksen vaiheet ja tulkintani muodostumisen mahdollisimman tarkasti ja kaunistelematta. Tavoitteen onnistumiseksi kirjoitan tutkielman minämuodossa.

Kuviossa 1 kuvatut kolme viimeistä periaatetta tai haastetta liittyvät kouluun ja siellä tehtävään lapsitutkimukseen. Kasvatukselle on ominaista se, että kasvattajalla on mielessään tietty kasvatuspäämäärä, mitä kohti hän pyrkii kasvatettavia ohjaamaan. Koska aineistonkeruuni limittyy osaksi koulussa tapahtuvaa kasvatusta ja ohjaan itse sen tuottamisen, olen kaksoisroolissa sekä tutkijana että kasvattajana. Toisaalta vaikka minulla aineistonkeruutilanteissa on selkeä päämäärä, on tulevaisuus kuitenkin kaikille tilaisuuteen osallistuville avoin ja oppilaat vaikuttavat väistämättä siihen, minkälaiseksi tilanne ja aineisto muodostuvat. Lopulta tavoitteeni on pitää näkyvillä se, miten kasvatusta on osa yhteiskunnassa laajemmin tapahtuvaa kamppailua vallasta ja resursseista, johon tutkielmani ei voi olla neutraalissa suhteessa.

3 Kestävää kehitystä edistävä kasvat

Suomen kouluissa ihmisen ja ympäristön suhdetta ajatellaan aiemman ympäristökasvatuk-
sen sijaan kestävän kehityksen kasvatuksen nimellä. Muutokseen on vaikuttanut muun
muassa EU, jonka ympäristöpolitiikassa ympäristökasvatus on ollut pitkään merkittävässä
asemassa. Vuoden 1988 EU:n neuvoston päätöslauselmassa ympäristökasvatuksen tavoit-
teeksi asetettiin tietoisuus ympäristöongelmista ja niiden mahdollisista ratkaisuksista sekä
yksilöiden hyvin tiedotettu ja aktiivinen osallistuminen ympäristönsuojeluun. Vuonna 1993
Euroopan Parlamentti vahvisti ympäristökasvatuksen asemaa kehottaen päätöslauselmas-
saan unionin valtioita sisällyttämään ympäristöulottuvuuden kaikkeen opetukseen kaikilla
asteilla sekä korostamaan koulujen ja opettajien roolia ympäristöpolitiikan kehityksessä ja
toteutuksessa. (Stokes, Edge & West 2001, 4–5.)

Göteborgin huippukokouksessa vuonna 2001 ympäristökasvatus jäi jalkoihin kun EU:n
kestävän kehityksen strategia hyväksyttiin. EU:n lisäksi kestävän kehityksen kasvatukseen
panee toivonsa YK, jonka yleiskokous vuonna 2002 julisti kestävää kehitystä edistävän
koulutuksen vuosikymmenen ajalle 2005–2014. Vuosikymmentä koordinoi kansainvälisel-
lä tasolla Unesco. Maaliskuussa 2005 hyväksyttiin lisäksi Vilnassa YK:n Euroopan alueen
talouskomission Kestävän koulutuksen edistämisen-strategia. (Jäppinen 2006, 14.)

Suomelle vaikuttavin kestävän kehityksen viitekehys on Jäppisen (2006, 14–15) mukaan
Itämeren maiden pääministerien vuonna 1996 aloittama Baltic 21-ohjelma. Vuonna 2002
hyväksyttiin Baltic 21 –ohjelman koulutusta koskeva osio Baltic 21E, jolla pyritään sulaut-
tamaan kestävän kehityksen näkökulmat pysyväksi osaksi maiden koulutusjärjestelmiä.
Samana vuonna Suomen opetusministeriö laati ohjelmalle käynnistysuunnitelman ja
vuonna 2006 toimintasuunnitelman, jotka toimivat kansallisena strategiana YK:n kestävää
kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmentä varten.

3.1 Kestävä kehitys

Elliotin (2009, 120) mukaan ympäristöliikkeen varsinaisena syntyajankohtana pidetään
1960-luvua. Kuten Väyrynen (2006, 12–13) huomauttaa, on nykyinen ympäristötietoisuus
monikerroksinen kokonaisuus: esimerkiksi ajatus luonnon tasapainosta on ikivanha, myto-
logisia käsityksiä voidaan tulkita vastauksiksi luonnon kestävän käytön ongelmaan ja useat
aihepiirille tärkeät ongelmat muotoiltiin jo antiikin filosofiassa. 1960-luvulla noussut ym-

päristötietoisuus oli yhä kaikki oma lukunsa muun muassa uusien riskien dramaattisista mittasuhteista ja modernien tiedotusvälineiden tehokkuudesta johtuen. Elliotin (2009, 120–121) mukaan luonnon ja yhteiskunnan suhdetta pohtimaan herättelivät tuolloin esimerkiksi Carsonin (1962) torjunta-aineiden aiheuttamaa saastumista käsittelevä *Silent spring* sekä Rooman klubin piirissä ilmestynyt *Limits to growth* (Meadows, Meadows, Randers & Behrens 1972). Alkuperäinen ympäristöliike peräsi nollakasvua ja ajoi lähinnä maapallon, ei ihmisten asiaa. Huomiota ei kiinnitetty siihen, miksi ja milloin maailma jakautui rikkaaseen ja köyhään osaan. Tämän seurauksena varhaisten ympäristöliikkeiden kannattajat eivät huomioineet miten ympäristöongelmiin ehdotetut ratkaisut suosivat joitain valtioita toisten kustannuksella. 1960-luvun ympäristöliike oli näin teollistuneiden länsimaiden puuhastelua, josta kehittyvät valtiot eivät innostuneet.

Painotukseen vaikutti Elliotin (2009, 124–125) mukaan se, miten 1950-luvun lopulta 1970-luvun alkuun modernin tieteen ja teknologian ajateltiin mahdollistavan kehittyvien valtioiden tien vaurauteen. Ajateltiin, että köyhimpien valtioiden tarvitsi vain astua modernin kapitalismin ja demokratian tielle saavuttaakseen lännen elintason. Kaikilla valtioilla ajateltiin olevan yhtäläiset mahdollisuudet kehittyä, tarpeen oli vain lisätä teollistumista ja vahvistaa yhteiskunnan materiaalista pääomaa. 1980-luvulla optimismi kehittyvien maiden nopeaan edistykseen kuitenkin kuihtui lisääntyvien velkojen ja öljykriisin öljyntuotantomaille tuomien ongelmien edessä. Kasvava taloudellinen epäoikeudenmukaisuus sekä kaupunkien ja maaseudun erot synnyttivät tyytymättömyyttä modernin kehityksen ideaan. Huomattiin kapitalismia edeltäneen kolonialismin aiheuttaneen ja yhä aiheuttavan maiden välistä epätasa-arvoa. Tuolloin Yhdysvaltojen ja Euroopan nähtiin olevan pikemminkin kehitysmaiden ongelmien aiheuttajia kuin niiden ratkaisijoita.

Tästä huolimatta kehityksen ajateltiin yhä olevan johdonmukaista, ja valtioilla uskottiin olevan tärkeä rooli sen mahdollistamisessa. 1970-luvun lopulta alettiin etsiä erilaisia ja monimuotoisia kehityksen muotoja. Taloudellisen kasvun idea pysyi tärkeänä, mutta haluttiin oikeudenmukaista kasvua, jotta hyödyt eivät päätyisi vain väestön pienelle vähemmistölle. Kehityksen ajatukseen sisällytettiin myös sosiaalinen hyvinvointi. Ymmärrettiin, että kehityksen täytyi kytkeytyä kunkin alueen paikallisiin, historiallisiin, sosiokulttuurisiin ja institutionaalisiin olosuhteisiin. 1990-luvun lopulla tyytymättömyys vallitseviin kehitysmalleihin kasvoi. Valtioita ja markkinoita syytettiin velkakriisin tuomista vastoinkäymisistä sekä kykenemättömyydestä jakaa hyvinvointia oikeudenmukaisesti ja saada ympäristöongelmia hallintaan. Vuosituhannen vaihteessa kehityksen kenttä institutionaalisenä käytän-

tönä ja kansojen ponnisteluna vaikutti olevan täydessä kuohumisen tilassa. (Elliot 2009, 125–126.)

Kehityksen ja kestävyuden käsitteet liitettiin Elliotin (2009, 121) mukaan ensimmäistä kertaa yhteen vuonna 1972 YK:n ympäristökonferenssissa Tukholmassa. Langhelle (2000, 306) puolestaan huomauttaa, että samoihin aikoihin myös Kirkkojen maailmanneuvosto työskenteli kestävyuden ja kehityksen teemojen kimpussa nostaen globaalin oikeuden ja ekologian tulevaisuuden ykköshaasteiksi. Neuvoston raportissa (Abrecht 1979) muun muassa kiteytetään kestävä kehityksen keskeiset teemat seuraavasti: ”A sustainable society which is unjust can hardly be worth sustaining. A just society that is unsustainable is self-defeating.”

Kestävä kehityksen keskeisenä lausuntona ja siihen tähtäävän politiikan varsinaisena lähtölaukaisuna pidetään kuitenkin vuonna 1987 Gro Harlem Brundtlandin johtamaa YK:n ympäristön ja kehityksen maailmankomission raporttia *Our Common Future* (WCED 1987). Brundtland-komission raportti osoitti, miten ympäristöongelmat olivat välttämättä yhteydessä taloudelliseen ja sosiaaliseen tasa-arvoon. Raporttia on kritisoitu hyväuskoisuudesta, koska se ei kyseenalaistanut pohjoisen pallonpuoliskon kulutustottumuksia eikä vallitsevaa kapitalistista talousjärjestelmää. Vuonna 1992 järjestettiin Rio de Janeirossa YK:n ympäristö- ja kehityskonferenssi, laajin siihenastinen ympäristökokoontuminen, jossa oli edustettuna 170 hallitusta ja 2500 muuta organisaatiota. Konferenssissa hyväksyttiin kestävä kehityksen kansainväliset tavoitteet Agenda 21 -toimintaohjelmassa. Agenda 21 herätti ristiriitaisen vastaanoton. Joidenkin mielestä se on johtanut uusiin tapoihin ajatella köyhyyden ja ympäristön suhdetta, mutta toiset pitävät sitä jatkona pohjoisen hallitsemalle diskurssille, jossa pääpaino on ilmaston lämpenemisellä ja biodiversiteetillä köyhyyden tai globaalin epäoikeudenmukaisuuden sijaan. (Elliot 2009, 122–123.)

Vuonna 2002 pidettiin seuraava konferenssi Johannesburgissa, tavoitteenaan korkeimmalla poliittisella tasolla virkistää globaalia sitoutumista kestävä kehityksen saavuttamiseksi sekä sitoa yhteen köyhyyden, alikehityksen, ympäristön rappeutumisen sekä yhteiskunnallisen ja taloudellisen epätasa-arvon kysymykset. Sitä pidetään Rioa kattavampana huippukokouksena sikäli, että tapaamisiin otettiin mukaan entistä enemmän sidosryhmiä, muun muassa talouden toimijoita. Epävirallisesti kokoukseen osallistui suuri määrä yksityishenkilöitä ja ryhmiä. Yleisen näkemyksen mukaan Rion ja Johannesburgin kokousten välissä kuitenkin katosi viimeinenkin yhteisymmärrys kestävästä kehityksestä. (Elliot 2009, 122–

123.) Erimielisyys keinoista – länsimaat luottivat maailmankaupan pelisääntöjen muuttamiseen sekä kansainväliseen hallintoon, kansalaisjärjestöt vaativat syvempää kulttuurin uudelleenarviointia – johti tarkkojen tavoitteiden poishioutumiseen (Louhimaa 2005b, 217).

Brundtland-komissio määritteli kestävän kehityksen kehitykseksi, joka pyrkii tyydyttämään nykyhetken tarpeet viemättä tulevilta sukupolvilta mahdollisuutta tyydyttää omat tarpeensa. Siinä erotetaan toisistaan ekologinen, taloudellinen, kulttuurinen ja sosiaalinen ulottuvuus. (WCED 1987, 43.) Ekologisella ulottuvuudella tarkoitetaan pyrkimyksiä biologiseen monimuotoisuuteen ja ekosysteemien toimivuuden säilymiseen sekä ihmisen toiminnan sopeuttamista luonnon kestokykyyn. Taloudellisella kestävyydellä ajetaan takaa tasapainoista kasvua, joka ei perustuisi pitkällä aikavälillä velkaantumiseen tai varantojen hävittämiseen. Kulttuurisella ja sosiaalisella kestävyydellä halutaan taata hyvinvoinnin edellytysten siirtyminen sukupolvelta toiselle. (Tani, Cantell, Koskinen, Nordström & Wolff 2007, 202.)

Huberin (2000, 270) mukaan kestävän kehityksen täyden muotoilun kuuluisi olla *kestävä ja oikeudenmukainen kehitys*, mutta koska sitä muotoilemassa olleet osapuolet ovat eri mieltä käsitteen päätarkoituksesta ja koska taloudelliset ja ekologiset maalit vaikuttavat olevan helpommin mitattavissa kuin oikeudenmukaisuus, käytetään käsitteestä pääasiassa sen lyhyempää muotoa. Erilaiset kestävästä kehitystä käsittelevät asiakirjat allekirjoittavat Huberin mukaan kuitenkin seuraavat kolme päämäärää:

1. Talouskasvun edistäminen.
2. Ekologinen kestävyys huolehtimalla, ettei maan kantokyky ylitä.
3. Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistäminen luomalla paremmin tasapainossa olevia mahdollisuuksia käyttää luonnonvaroja ja päästä käsiksi tuotettuun hyvinvointiin.

Moldanin, Janouskovákin & Hákin (2011, 4-5) mukaan kestävän kehityksen useita vaihtoehtoisia määritelmiä yhdistää sen ihmiskeskeinen ja pragmaattinen pohjavire. Maslowin pyramidina tunnettua mallia seuraten tiettyjen perustarpeiden täytyy olla täytetyt ennen kuin ihminen voi toimia epäitsekkäästi. Nämä perustarpeet kuten turvallisuus, hyvän elämän materiaallinen perusta, terveys, hyvät sosiaaliset suhteet ja valinnan- sekä toiminnanvapaus voidaan nähdä ehtona kestävän kehityksen toteutumiselle. Sosiaalisen kestävyuden määritelmät kuitenkin vaihtelevat eri maiden taloudellisista, sosiaalisista ja kulttuurisista

olosuhteista johtuen. Yhden määritelmän mukaan sosiaalinen kestävyys vaatii yhteiskunnan yhtenäisyyden ja kyvyn säilymistä työskennellä yhteisiä päämääriä kohti. Epäselväksi on kuitenkin jäänyt, mitkä ovat sosiaalisen kestävämmyyden kriittisimmät ongelmat, sillä edellä luetellut ovat pikemminkin sosiaalipolitiikan yleisiä päämääriä kuin sosiaalisen kestävyuden määrittelyä. Kestävyyden sosiaalinen ulottuvuus vaikuttaisi Moldanin ja kumppaneiden mukaan jääneen kaikista hämärimmäksi, vaikka todennäköisesti juuri se on ihmiskunnan selviytymisen kannalta tärkein.

Kestävän kehityksen kiistanalaisin puoli on luultavasti talouskasvun vaatimus. Se on viimeiset viisi vuosikymmentä ollut maailman tärkeimpiä poliittisia päämääriä, mutta muun muassa toistuvat taloudelliset kriisit ovat kyseenalaistaneet talouden kasvuun perustuvan kestävyuden. (Moldan et al. 2011, 5.) Huber (2000, 269) erottaa kaksi keskeistä linjausta talouden ja kestävyuden suhteen tarkastelussa: kansalaisjärjestöjen ja teollisuuden. Edellä mainitut kannattavat teollisuuden ja modernisaation vastaista *riittävyys* strategialla, johon kuuluu esimerkiksi materiaalien tarpeiden rajoittaminen, vapailta globaaleilta markkinoilta vetäytyminen sekä jäljellä olevien resurssien tasa-arvoinen jakaminen. Teollisuus sen sijaan ajaa sellaista *tehokkuuden* lisäämistä, joka mahdollistaisi talouden kasvun ja tuotannon ekologisen sopeutumisen. Huber näkee molemmissa näkökulmissa ongelmia. Ihmiset eivät hänen (mt. 275–276) mukaansa vapaaehtoisesti tyytyisi vähempään materiaalliseen hyvään minkä lisäksi puhtaasti riittävyteen perustuva strategia vaatisi yksinkertaisesti maapallon väestön palauttamista esiteollisen ajan mittasuhteisiin. Toisaalta nykyisen teollisuuden tehostaminen ei ole riittävä toimenpide vaan toisi maapallolle vain hieman lisää kaa.

3.2 Ekomodernisaatio ja kestävä kehitys

Kestävän kehityksen paradigma yhdistetään Langhellen (2000, 303) mukaan usein teoriaan ekomodernisaatiosta. Näin tekee esimerkiksi Hajer (1995, 26), joka esittää että Brundtlandin raportti *Yhteinen tulevaisuutemme* voidaan nähdä ekomodernisaation keskeisenä ilmaisuna. Ekomodernisaatioteoria on Ilmo Massan (2009, 10–11, 29–30) mukaan toinen ympäristösosiologiassa esiintyvä pääsuuntaus siitä, miten ympäristöuhkaan pitäisi suhtautua. Ekomodernistit luottavat että modernin projektia voidaan jatkaa, kunhan ympäristökysymykset vain otetaan taloudessa, teknologiassa, politiikassa ja kulttuurissa entistä paremmin huomioon. Modernisaation katkoa povaavissa teorioissa puolestaan yhteiskunnan luon-

tosuhteen korjaamiseen suhtaudutaan pessimistisesti ajatellen, että luonnon pelastuminen edellyttää maailmanyhteiskunnallisia rakennemuutoksia.

Seippel (2010, 288, 290, 292, 299) argumentoi, että ekomodernisaatioteoria itse asiassa sisältää hyvin erilaisia näkemyksiä eikä välttämättä sellaisenaan täytä kunnollisen sosiologisen teorian vaatimuksia. Yhteistä ekomodernisaatioteorian kannattajille on Seippelin mukaan että sen uskotaan olevan ideologinen muutos, jossa talous ja ympäristö ovat löytäneet yhteisen sävelen: on huomattu, että ympäristöongelmaan puuttumalla voidaan tehdä rahaa. Rahantulo tapahtuu esimerkiksi ennakoimalla ongelmia, joiden korjaaminen tulisi kalliimmaksi myöhemmin tai myymällä vihreitä tuotteita. Lisäksi ekomodernisaatioteorian kannattajia yhdistää usko tieteen ja teknologian kehitykseen sekä usein (esim. Hajer 1995, 26) näkemys siitä, että ympäristöystävällinen yhteiskunta on mahdollinen, mikäli jokainen yksilö, yritys ja maa vain osallistuisi sen rakentamiseen. Ympäristönsuojelusta tulee näin lähinnä hallinnollinen ongelma.

Langhellen (2000, 303, 307, 315) mukaan ekomodernisaatioteoria on kestäväälle kehitykselle tarpeellinen muttei riittävä strategia. Vaikka käsitteissä on paljon samaa (kuten ihmis-keskeisyys, usko teknologiaan sekä ympäristöhuolien integroiminen kaikkiin yhteiskunnan vyöhykkeisiin) on niissä Langhellen mukaan vielä huomattavampia eroavaisuuksia. Olenaisiin ero näissä kahdessa lähestymistavassa on *sosiaalinen oikeudenmukaisuus*. Ekomodernisaatioteoria ei sano asiasta oikeastaan mitään, kun taas kestävässä kehityksessä kehityksen päätavoite on köyhyyden voittaminen. Köyhyys nähdään Brundtlandin raportissa globaalinen ympäristöongelmien merkittävänä syynä ja seurauksena (WCED 1987, 29).

Kestävä kehitys nostaa kehityksen keskiöön ihmisten välttämättömät tarpeet – kestävyys on vain keino taata nuo tarpeet myös tulevaisuudessa. Ekomodernisaatioteoria sen sijaan on teollistuneissa länsimaissa kehittynyt suuntaus, joka ensisijaisesti pyrkii ratkaisemaan paikallisia ympäristöriskejä. Globaalit ympäristöongelmat kuten ilmaston lämpeneminen eivät monimutkaisuutensa vuoksi istu sen kehikkoon. Lisäksi kestävä kehitys vaikuttaisi vaativan ekomodernisaatiota suurempaa rakenteellista muutosta: tulisi tuottaa enemmän vähemmällä eli käyttää energiaa ja resursseja tehokkaammin sekä muuttaa kasvun sisältöä vähentämällä paljon energiaa ja resursseja kuluttavaa toimintaa. Toisin kuin ekomodernisaatioteorian kaikki voittavat -asetelmassa kestävässä kehityksessä oletus on, että joidenkin yhteiskunnan sektoreiden merkityksen tulee vähetä, jolloin syntyy myös häviäjiä. Vaikka molemmat teorit luottavat talouden kasvuun, asettaa kestävä kehitys kasvulle rajat, joista

ajankohtaisimmat ovat ilmastonmuutos ja hupenevat energiavarat. (Langhelle 2000, 307, 315–316.)

Ekomodernisaatioteorian puolestapuhujat Mol ja Spaargaren (2000, 17, 19, 21, 23–24) huomauttavat, että teoriaa tulkitaan yhä pitkälti suhteessa sen syntyäikojen (1980-luvun alkupuolen) rajantekoihin lähinnä uusmarxismin ja teollistumisen purkamista kannattavien kanssa. Ekomodernisaatioteoria syntyi heidän mukaansa haastamaan vallalla olevaa ajatusta siitä, että pitkän tähtäimen kestävyys saavuttamiseksi modernin yhteiskunnan keskeiset instituutiot tulisi purkaa. Nykyisessä ympäristökamppailussa suuren rakennemuutoksen ajatus on menettänyt alkuperäistä viehätystään, mutta ekomodernisaatioteoria porskuttaa yhä lujaa. Mikäli Mol ja Spaargarenia on uskomista, se on kuitenkin ottanut vastustajistaan opikseen. Uusmarxistit ovat osoittaneet niin ympäristöongelmien kuin ympäristöpolitiikan seurausten epätasaisen jakautumisen ja teollistumisen purkamista kannattavat kriittisen näkökulman teknologiaan: se nähdään yhä tärkeänä osana instituutioiden uudistumista, muttei uudistusten määrääjänä.

Matkan varrella on muuttunut myös ekomodernisaatioteorian suhde kapitalismiin. Kun alussa juhlittiin kapitalismin vaikutusta ”rajojen laajentamiseen”, ei sitä enää uusliberalistien tavoin nähdä välttämättömänä ympäristöystävälliselle tuottamiselle ja kuluttamiselle vaan päinvastoin tunnustetaan sen rooli ympäristön huonontumisessa. Toisaalta kapitalismi muuttuu koko ajan ympäristökysymysten ollessa yksi keskeinen muutoksen laukaisija, ja kaikki sille esitetyt vaihtoehdot ovat osoittautuneet mahdottomiksi niin taloudellisten, ympäristöllisten kuin sosiaalistenkin mittapuiden mukaan. (Mol & Spaargaren 2000, 22–23, Park 2012, 65–66.)

3.3 Kestävän kehityksen kritiikki

Kestävän kehityksen käsite on saanut runsaasti kritiikkiä monien määritelmiensä tuottamasta monitulkintaisuudesta ja kahden yhteen kiedotun terminsä paradoksaalisuudesta. Kestävän kehityksen diskurssissa epäillään ympäristökysymysten jääneen vallan ja politiikan taustalle ja kestävän kehityksen liittyneen laajempiin oikeudenmukaisuuden ja hallinnan kysymyksiin. Vaikka käsitteen tarkoitus oli yhdistää ympäristö ja sen käytön oikeudenmukaisuus, vaikuttavat ympäristöstä ja ihmisoikeuksista kiinnostuneet yhä toimivan eri leireissä. Keskustelua hallitsee teollisen lännen huoli pikemminkin ympäristön kuin ihmisten oikeuksien ajamisesta. Joidenkin mielestä käsitteen ristiriitaisuus on kuitenkin sen vah-

vuus pakottaessaan tutkijat ja käytännön toimijat kamppailuihin ja kompromisseihin. (Elliot 2009, 118, 124.)

Suomalaisessa keskustelussa esimerkiksi Niiniluoto (2006, 11) pitää kestävän kehityksen Brundtlandin määritelmän heikkoutena tarpeen käsitteen avoimeksi jäämistä. Epäselvää on, tarkoitetaanko sillä vain elämän välttämättömyyksiä vai myös teknisen kehityksen myötä syntyneitä uusia tarpeita ja kulutustottumuksia. Kuisma (2000, 55) puolestaan uskoo, että käsite kuin käsite inflatoituu, jos sitä käytetään liikaa ajatuksetta. Kestävän kehityksen käytännön merkitys on hänen mielestään kätkeyty kompromissimuotoiluun – liian hämärä käsite ei synnytä strategiaa. Louhimaa (2005b, 226) näkee kestävän kehityksen käsitteen ongelmana sen utooppisen ihanteen yhteiskunnasta ja tulevaisuudesta. Toisaalta kestävän kehityksen määrittely on Jäppisen (2006, 14) mukaan jätetty tarkoituksella avoimeksi, jotta se joustaisi erilaisiin tarkoituksiin.

Myös ympäristökasvatuksen määrittelijänä kestävä kehitys herättää kysymyksiä. Esimerkiksi Louhimaa (2005a, 150) mukaan kestävän kehityksen käsite on monitulkintainen sekä poliittisesti ja ideologisesti värjäytynyt näkökulma. Villanen (2014, 37) jatkaa Öhmanin ja Östmanin (2004) kielikuvaa kestävästä kehityksestä edistävistä kasvatuksesta kompassina, joka näyttää suunnan, mutta ei miten sinne päästään. Villasen mukaan kestävän kehityksen kompassi näyttää eri suunnan sen mukaan, miten kasvatus koulussa käsitteellistään, mikä on sen suhde globalisaatioon ja miten se löytää jalansijaa oppilaiden kokemusmaailmaan. Mikäli näitä eri hahmottamisen tapoja ei tutkita, siitä tulee rikkinäinen kompassi.

Louhimaa (2005a, 150) muistuttaa Villasen tavoin ympäristöpolitiikan konfliktiluonteesta: vielä ei ole löydetty lähtökohtaa, jonka perustalta voitaisiin turvata koko ihmiskunnan ekologisesti, taloudellisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestävä tulevaisuus. Hallinnollisesti määritellyn kestävän kehityksen käsitteen asettaminen ympäristökasvatuksen lähtökohdaksi aiheuttaa hänen mielestään kolme ongelmaa:

1. Teknisten ja luonnontieteellisesti painottuneiden ympäristötieteiden oletetaan tuovan objektiivista tietoa ympäristöongelmista. Näin päädytään yleistämään paikallisia ympäristöongelmia.
2. Ympäristöongelmia lähestytään kokemuksellisinä ja psykologisina kysymyksinä. Asennekasvatuksella pyritään ohjaamaan oppilaan yksilöllistä skeemaa ”oikeaan”

suuntaan, mutta siitä puuttuu todellinen poliittinen kriittisyys. Yhteiskunnan rajallisia arvo- ja moraaliperusteita tai yhteiskunnallisen vallan kysymyksiä ei käsitellä.

3. Oppilaat sosiaalistetaan maailmaan, jossa ympäristöongelmat määritellään globaaleiksi ja hallinnollisiksi ympäristönsuojelupoliittisiksi kysymyksiksi. Kestävän kehityksen uskotaan perustuvan tasa-arvoon ja demokratiaan, mutta kollektiivisen poliittisen toiminnan sijaan heitä ohjataan reagoimaan ympäristöongelmiin henkilökohtaisella tasolla. (Louhimaa 2005a, 150.)

Tanin ja kumppanien (2007, 199, 202–203) mukaan kestävän kehityksen käsitteen suosiota kasvatuksessa selittää ympäristökasvatuksen liiallinen painottuminen ekologiseen ympäristöön. Ympäristökasvatuksen useimmille määrittelyille yhteistä ovat olleet henkilökohtaisen ympäristösuhteen korostaminen, ympäristötietouden lisääminen, ympäristövastuullisten asenteiden kehittäminen sekä näiden asenteiden mukainen toiminta. Ympäristökasvatukseen liitetään vahva ekologinen leima, vaikka jo ympäristökasvatuksen alkua ajoista 1970-luvulta lähtien siihen on kuulunut myös kulttuurisia ja sosiaalisia ulottuvuuksia.

Massey (2008, 110–111), vaikkei puhukaan kestävästä kehityksestä, kritisoi moderniteetin ”Suurta Kertomusta”, jossa edistyksen ajatellaan säteilevän Euroopasta muuhun maailmaan. Hänen mukaansa mainitussa ajattelutavassa tilalliset erot typistetään ajallisiksi, kehityksen ja saavutettujen kehitysvaiheiden väliseksi eroiksi. Tilallisten erojen latomisesta ajalliselle jatkumolle seuraa läntisen Euroopan ajattelu edistykseksi, samalla kun muista maailmankolkista tulee kehittyviä tai jopa takapajuisia. Siinä sivussa se on tukahduttanut mahdollisuuden ajatella toisia ajallisuuksia eli sellaisia, jotka eivät perustu läntiseen malliin vakaasta edistyksestä kohti moderniteettia, modernisaatiota ja kehitystä. Masseyn mukaan vaihtoehtona olisi todellisten tilallisten erojen tunnistaminen. Tämä mahdollistaisi erilaiset tarinat ja toisistaan riippumattomat kulkusuunnat, joita ei voi palauttaa yhden lineaarisen kertomuksen osiksi.

Tilallis-ajallinen ajattelu jonka perään Massey kuuluttaa saattaisi helpottaa paitsi globaalien kysymysten käsittelyä myös pienemmän mittakaavan keskus-periferia ongelmia kuten Euroopan ymmärtämistä Brysselistä käsin ja Suomen tarkastelua kehän kolmosen sisältä. Massey (2008, 199–200) mukaan kaikki sosiaalisuutta koskevat käsitykset ja meidän rakenteellisen kytkeytyneisyyden tunnustaminen edellyttävät tilallisuuden ulottuvuuden, minkä ymmärtäminen ja julkilausuminen on avain politiikan harjoittamiseen ja analysointiin. Jotta politiikassa todella voitaisiin uskoa avoimeen tulevaisuuteen, on sen Massey

mukaan perustuttava jatkuvasti rakennettavaan tila-aikaan, johon kuuluu ymmärrys tilastomien samanaikaisten kehityskulkujen koostumuksena.

Mitä kestävä kehityksen käsitteeseen ympäristöpolitiikan ja ympäristökasvatuksen muovaajana tulee, on siinä mielestäni kaikessa ristiriitaisuudessaan paljon potentiaalia. Minut usutti aiheen pariin nimenomaan näiden kahden käsitteen paradoksaalinen suhde, joka mukavasti kutkuttaa älynystyröitä. Lisäksi käsite on yhä keskeisin työkalu niin kansainvälisessä ympäristöpolitiikassa kuin suomalaisten opetussuunnitelmien ympäristösuhteen käsitteilyssä. Käsitteen käyttäminen ei kuitenkaan tarkoita, että se olisi muuttumaton ja yksimerkityksinen. Kriittisen uudelleenmäärittelyn kautta siinä on riittävästi pelivaraa kyseenalaistamaan jopa talouskasvun välttämättömyys tai laatu.

3.4 Kestävä kehitys opetussuunnitelmissa

Otan nyt lähempään tarkasteluun kaksi valtakunnallista perusopetuksen opetussuunnitelmaa (POPS) ja niiden linjaukset kestävästä kehityksestä edistävistä kasvatuksesta, sillä opettajan tulee perustella kaikki toimintansa opetussuunnitelmasta käsin (POPS 2014, 6, 10). Tarkastelu painottuu vuonna 2004 käyttöön otettuun opetussuunnitelmaan, koska se on ohjannut tutkimukseni oppilaiden opetusta. Keskustelun kehitystä seuratakseni nostan lisäksi esiin joitain mielenkiintoisia kohtia luonnoksesta POPS 2016. Vaikka opetussuunnitelma käytännössä toteutuu aina omanlaisenaan opettajien ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa, ovat valtakunnalliset opetussuunnitelmat mielekkäitä dokumentteja koulujen arvoa maailmaa metsästäessä ja tarjoavat näin käyttökelpoisen vertailukohdan oppilaiden tulevaisuudenkuville. Luonnos POPS 2016 on tutkielman kirjoitushetkellä saatavana vasta neljänä erillisenä osana, joten viittaani niihin POPS 2016/1, POPS 2016/2 ja niin edelleen.

Kestävästä kehityksestä puhutaan opetussuunnitelmien arvopohjassa, POPS 2004:ssä yhtenä kaiken opetuksen läpäisevänä aihekokonaisuutena sekä joidenkin yksittäisten aineiden kohdalla. ”Perusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen.” (POPS 2004, 14). Luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen nostetaan yhdeksi tärkeimmistä arvoista, joihin perusopetus pohjautuu. Yksi syy tähän on todennäköisesti asiakirjan poliittisuus. Jokisen (1999, 46, 126) mukaan poliittisille teksteille on tyypillistä, että argumentointia lähdetään rakentamaan yhteisesti jaetuista ja hyväksytyistä lähtökohdista: kenenkään on vaikea sanoa, ettei

kannata tasa-arvoa tai halua säilyttää ympäristöä elinkelpoisena. Tällä pyritään sitouttamaan lukijaa kirjoituksen sanomaan.

Luonnos POPS 2016:lle on arvopohjan määrittelyissään edeltäjänsä mielenkiintoisempi: ”*Perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen. Ihmisyyteen kasvussa jännitteet pyrkimysten ja vallitsevan todellisuuden välillä ovat väistämättömiä. Sivistykseen kuuluu taito käsitellä näitä ristiriitoja eettisesti ja myötätuntoisesti sekä rohkeus puolustaa hyvää. Sivistynyt ihminen pyrkii toimimaan oikein ja osaa käyttää tietoa kriittisesti.*” (POPS 2016/1, 2.)

Kasvatuksen päämääräksi ilmoitetaan pyrkimys totuuteen, hyvyteen, kauneuteen ja oikeudenmukaisuuteen eli klassisiin antiikista kumpuaviin käsitteisiin, joita ei kuitenkaan enempää avata. Kenen kauneudesta ja totuudesta on kyse? Hyvällä tavalla opetussuunnitelmaluonnoksessa mainitaan jännitteet pyrkimysten ja todellisuuden välillä, mutta avaimeksi ristiriitoihin tarjotaan yksiselitteisesti sivistyneen ihmisen rohkeutta puolustaa hyvää. Lukijan päätettäväksi jää, millä tavalla ja miksi sivistynyt ihminen olisi rohkea tai haluaisi puolustaa hyvää ja kenen hyvästä on kyse, sekä miten tuo tahto muuttuu oikeudenmukaiseksi toiminnaksi.

POPS 2004:n merkittävin linjaus ihmisen ja ympäristön suhteesta on Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta -aihekokonaisuus. Sen päämääränä on: ”*lisätä oppilaan valmiuksia ja motivaatiota toimia ympäristön ja ihmisen hyvinvoinnin puolesta. Perusopetuksen tavoitteena on kasvattaa ympäristötietoisia, kestävään elämäntapaan sitoutuneita kansalaisia. Koulun tulee opettaa tulevaisuusajattelua ja tulevaisuuden rakentamista ekologisesti, taloudellisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestäville ratkaisuille.*” (POPS 2004, 41.)

Kestävä kehitys on lähtökohtaisesti ihmiskeskeinen suhtautuminen ympäristöön (Manni, Sporre & Ottander 2013, 19), mikä paistaa läpi myös opetussuunnitelmista. Rivien välistä voi lukea viestin, että ihmisen hyvinvoinnista huolehdittaessa ei automaattisesti huolehdita luonnosta ja päinvastoin; ihminen ja kulttuuri ovat joitain ympäristöstä erillisiä olioita. Vaikka Väyrysen (2006, 25) mukaan ihminen kulttuuriolentona todella monessa suhteessa eroaa muista luonnonolioista, ei kulttuuria luova toimintamme koskaan ole muusta luonnosta erillistä ja riippumatonta. Ihmiskeskeistä lähestymistapaa kritisoivat vielä ankarammin Sommerville ja kumppanit (2011, 2), joiden mukaan huolehtimista itsestä ja toisesta,

jolloin toiseen sisällytetään myös muut luonnonoliot, ei voi ymmärtää erillisinä vastuina tai prosesseina.

Kestävän kehityksen neljä ulottuvuutta mainitaan ikään kuin ohimennen, selventämättä millään lailla niiden välisiä jännitteisiä suhteita. POPS 2016 luonnoksessa ristiriita otetaan esiin: *”Ihminen on osa luontoa ja riippuvainen ekosysteemien elinvoimaisuudesta. Perusopetus edistää kestävä elämäntapaa (tukiaineisto) ja ekososiaalista sivistystä (tukiaineisto). Kestävän elämäntavan ulottuvuudet ovat ekologinen ja taloudellinen sekä sosiaalinen ja kulttuurinen. Ekososiaalisen sivistyksen johtoajatuksena on luoda elämäntapaa ja kulttuuria, joka vaalii ihmisarvon loukkaamattomuutta, ekosysteemien monimuotoisuutta ja uusiutumiskykyä sekä samalla rakentaa osaamispohjaa luonnonvarojen kestäväälle käytölle perustuvalla taloudella. Ekososiaalinen sivistys lisää ymmärrystä erityisesti ilmastonmuutoksen vakavuudesta ja ohjaa toimimaan kestävästi. Ihminen kehittää ja käyttää myös teknologiaa sekä tekee teknologiaa koskevia päätöksiä arvojensa pohjalta. Hänellä on vastuu teknologian ohjaamisesta suuntaan, joka varmistaa ihmisen ja luonnon tulevaisuuden.*

Perusopetuksessa tunnistetaan kestävä kehityksen välttämättömyys, pohditaan kulutus- ja tuotantotavoissa ilmeneviä ristiriitoja tämän pyrkimyksen kanssa sekä etsitään ja toteutetaan yhteistoimin ja pitkäjänteisesti elämäntapaamme korjaavia ratkaisuja. Perusopetus avaa näköalaa sukupolvien yli ulottuvaan globaaliin vastuuseen.” (POPS 2016/1, 4.)

Ihminen mainitaan nyt osana luontoa ja ekosysteemeistä riippuvaisena, mutta ihmisarvon loukkaamattomuus nostetaan etusijalle. Kestävän talouden on luonteva tulkita edustavan vallitsevaa talousmallia, ainakaan mitään vaihtoehtoisia talousmalleja ei mainita. Vaikka kestävä kehityksen käsitteen sisäinen ristiriitaisuus tuodaan esille (kuinka saada kulutus- ja tuotantotavat yhteen kestävyiden kanssa) mitään ratkaisua ei väläytetä. Vastuu ongelmanratkaisusta säilytetään kasvattajien ja kasvavien sukupolvien harteille. Suurista rakennemuutoksista ei puhuta mutta tavoitteeksi nostetaan kuitenkin uudenlainen ekososiaalinen kulttuuri ja elämäntapa. Päämääränä on muuttaa ihmisen nykyistä maailmassa oloa ja suhdetta teknologiaan entistä vastuullisempaan suuntaan.

POPS 2004:ssa vastuu ympäristöstä jne. aihekokonaisuuden tavoitteissa mainitaan, että oppilaan tulisi oppia: *”ymmärtämään ympäristönsuojelun välttämättömyyden ja ihmisen hyvinvoinnin edellytykset ja niiden välisen yhteyden, havaitsemaan ympäristössä ja ihmisten hyvinvoinnissa tapahtuvia muutoksia, selvittämään syitä ja seurauksia sekä toimimaan elinympäristön hyväksi ja hyvinvoinnin lisäämiseksi, arvioimaan oman kulutuksensa ja*

arkikäytäntöjensä vaikutuksia ja omaksumaan kestävän kehityksen edellyttämiä toimintatapoja, edistämään hyvinvointia omassa yhteisössä sekä ymmärtämään hyvinvoinnin uhkia ja mahdollisuuksia globaalilla tasolla sekä ymmärtämään, että yksilö rakentaa valinnoillaan sekä omaa tulevaisuuttaan että yhteistä tulevaisuuttamme, ja toimimaan rakentavasti kestävän tulevaisuuden puolesta.” (POPS 2004, 41.)

Ympäristönsuojelun välttämättömyys ihmisen hyvinvoinnille tuodaan painokkaasti esiin, ja muutokset ihmisen hyvinvoinnissa yhdistetään ympäristön muutoksiin; ihmistä ei siis nähdä luonnosta erillisenä oliona. Vastuuta ympäristöstä kaadetaan yksilöiden harteille vaikka arjen kulutuskäytäntöjä tukittaessa on huomattu, että asenteet ja toiminta harvoin vastaavat toisiaan. Ihmiset kokevat olevansa ympäristömyönteisiä ja haluaisivat toimia ekologisesti kestävästi, mutteivät kuitenkaan toimi niin. (Silvasti 2006, 34; Massa & Ahonen 2006b, 222; Siitonen 1990, 181–182.) Yksilöiden selkeiden ympäristösuojellisten toimintamallien muodostumista hankaloittaa se, että yhteiskunnassa on samanaikaisesti monenlaisia toimijoita, jotka määrittelevät ympäristökysymyksiä omalla tavallaan ja omien intressiensä mukaisesti. Vapaamatkustamiseen kannustaa myös merkityksettömyyden tunne eli tunne siitä, ettei omalla panoksella tai käyttäytymisellä ole suurtakaan merkitystä kokonaisuudessa. (Valkonen & Litmanen 2010, 157, 160.)

Saman oikeudentuntoon liittyvän ongelman esitti Sajaman (2003, 75–78) mukaan jo Platonin Valtiossa esiintyvä Glaukon. Miksi olla oikeudenmukainen, kun väärä ja pahe kannattavat aina oikeudenmukaisuutta ja hyvettä paremmin. Henkilökohtaisesti paras vaihtoehto on olla epäoikeudenmukainen joutumatta rangaistuksi. Kun henkilöt A ja B eivät tiedä toimiiko toinen oikeudenmukaisesti vai ei, oman edun maksimoi valitsemalla epäoikeudenmukaisuuden. Jos B nimittäin on valinnut oikeudenmukaisuuden, korjaa A jättipotin valitsemalla epäoikeudenmukaisuuden. Jos B taas on valinnut epäoikeudenmukaisuuden, minimoi A tappionsa toimimalla hänkin epäoikeudenmukaisesti.

Kuluttajan ajattelemisen merkittävänä markkinavoimana myös vähättelee kulutusta säätelevien rakenteellisten ehtojen merkitystä kulutuskäyttäytymisessä. Vallitseva yhteiskuntarakenne ei mahdollista mitä tahansa ekologista toimintaa, ja vaihtoehtojen runsaus on yleensä näennäistä. (Louhimaa 2005b, 225; Valkonen & Litmanen 2010, 163.) Vaikka arjessa tehtävät valinnat ovat tärkeä lähtökohta teollisille prosesseille, tehdään ympäristön laatuun merkittävästi vaikuttavat ratkaisut muualla, kuten energian ja raaka-aineiden tuotannossa, maataloudessa tai rakennus- ja autoteollisuudessa. (Massa & Ahonen 2006a, 14.)

Markkinaperusteisessa ajattelussa kuluttajan pienten vastuullisten tekojen uskotaan kumuloituvan merkittäväksi kysynnäksi saaden näin aikaan ekologisen rakennemuutokset. Kuluttajat ajatellaan toisistaan ja kulttuurisista instituutioista erillisinä toimijoina, jotka kykenevät markkinakysyntää muokkaaviin rationaalsiin päätöksiin. Tämän ajattelutavan mukaan ympäristökasvatuksen tehtäväksi nähdään yksilövalintoja tukevan, oikean markkinatiedon jakaminen. Kuluttajaa kuitenkin hallitaan pyrkimällä tietoisesti tai tiedostamatta muokkaamaan tämän käyttäytymistä työstämällä haluja, pyrkimyksiä, kiinnostuksia ja uskomuksia. (Eräranta & Moisander 2006, 18, 27.)

Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta -aihekokonaisuuden keskeisissä sisällöissä mainitaan muun muassa ”*ekotehokkuus tuotannossa ja yhteiskunnassa sekä arjen toimintavoissa, tuotteen elinkaari, oman talouden hallinta ja kulutuskäyttäytyminen, kuluttajan vaikuttamiskeinot sekä toivottava tulevaisuus ja sen edellyttämät valinnat ja toiminta.*” (POPS 2004, 41.) Puhuminen ekotehokkuudesta kuten opetussuunnitelmien linja yleisemmin viittaa ekomodernisaation mukaiseen ajattelutapaan. Perusopetuksen kautta ei tähdätä suureen yhteiskunnalliseen ja ajattelutapojen muutokseen, vaan halutaan jatkaa modernin kehitysuskon tiellä. Tuotannon yhteydessä puhutaan kulutuskäyttäytymisestä ja kuluttajan vaikuttamiskeinoista, joten ekotehokkaaseen tuotantoon siirtymisen oletetaan jälleen olevan yksilöiden harteilla (vrt. Yläanne 2012, 66).

Opetettavien aineiden kohdalla kestävä kehitys mainitaan POPS 2004:ssä erikseen ympäristö- ja luonnontiedon, biologian, maantiedon ja kuvaamataidon kohdalla: ”(*Biologian*) *Opetus järjestetään siten, että oppilas oppii tunnistamaan eliölajeja, ymmärtämään eliöiden ja niiden elinympäristöjen välistä vuorovaikutusta sekä arvostamaan ja vaalimaan luonnon monimuotoisuutta. Biologian opetuksen tavoitteena on ohjata oppilasta tuntemaan myös itseään ihmisenä ja osana luontoa. Ulkona tapahtuvassa opetuksessa oppilaan tulee saada myönteisiä elämyksiä ja kokemuksia luonnosta sekä oppia havainnoimaan ympäristöä.*” (POPS 2004, 176.)

Luonnon arvostuksen syntyyn mainitaan tiedon lisäksi tarvittavan myönteisiä elämyksiä ja kokemuksia. Jälleen luonto vaikuttaa kuitenkin joltain erilliseltä, johon mennään vapaa-ajalla nautiskelemaan ja irtautumaan normaalista ”luonnottomasta” arjesta. Willamo (2004, 43–45) toteaa osuvasti, että mikäli metsäretkeä mainostetaan luontokokemuksena, ymmärtää metsään kuulumaton kaupunkilaislapsi luonnon luonnollisesti itsestään ja elämänpiiristään irrallisena kohteena. Aivan yhtä lailla luontokokemusta on tarkkailla luokkahuoneessa

asustavaa hämähäkkiä tai huomioda omien aistien toimintaa. Asenteesta voi jäljittää vaikutuksia luonnontunteen erottamisesta silkaksi vapaa-ajan nautinnoksi teollisen, kaupungistuneen porvarillisen maailman myötä (Sironen 1996, 123). Asetelma ei ole paljon muuttunut sikäli, että tähän tehtaiden savupiippuja pakenevaan vapaa-ajan luontonautiskeluun ei kaikilla ole varaa tänäkään päivänä.

”Maantiedon opetuksessa tarkastellaan maapalloa ja sen erilaisia alueita. Opetuksen tulee auttaa oppilasta ymmärtämään luonnon ja ihmisen toimintaan liittyviä ilmiöitä ja niiden välistä vuorovaikutusta eri alueilla. -- Biologian ja maantiedon opetuksen tulee painottaa vastuullisuutta, luonnon suojelua ja elinympäristöjen vaalimista sekä tukea oppilaan kasvua aktiiviseksi ja kestävään elämäntapaan sitoutuneeksi kansalaiseksi.” (POPS 2004, 176–177.) Luonnon ja ihmisen vuorovaikutusta painotetaan vaikka kestävän kehityksen teemojen esiintyminen etupäässä perinteisesti luonnontieteellisinä pidettyjen aineiden alla viittaa länsimaiselle kulttuurille ominaiseen ajattelumalliin, jossa maailma jakaantuu oman logiikkansa ja lakiensa mukaan toimiviin luontoon ja kulttuuriin (Valkonen 2010, 32). Kuitenkin ihmisen toiminnalta säästynyttä luonnonympäristöä on vaikea, ellei mahdoton löytää. Luonto on läpeensä yhteiskunnallistunut, sillä tieteen ja tekniikan myötä yhteiskunta on ratkaisevasti vaikuttanut luonnon prosesseihin. Ympäristöongelmia ei voida arvioida ainoastaan luonnontieteiden pohjalta, vaan ne ovat seurausta vallitsevaan kulttuuriin sidotuista kollektiivisista valinnoista. Ympäristöongelmat ovat yhteiskunnallisten päätösten seurauksia. Niiden tunnistaminen on yhteiskunnallista toimintaa ja ratkaiseminen vaatii poliittista päätöksentekoa ja niihin sitoutumista. Ratkaisujen etsiminen edellyttää yhteiskunnan ja kulttuurin tuntemista sekä sen ymmärtämistä, miten niiden vuorovaikutus ympäristönsä kanssa on rakentunut. (Valkonen & Saaristo 2010, 13–14.)

Smythin (2006, 248) mukaan yksi ympäristökasvatuksen keskeisin ongelma on nimenomaan koulujen oppiainejako. Vaikka luonnon- ja ihmistieteet käyvätkin yhä enemmän vuoropuhelua keskenään kuten humanististen ja yhteiskuntatieteellisten ympäristötieteiden kehitys osoittaa, tulee peruskoulu muutoksissa yleensä pahasti jälkijunassa. Tärkeää olisi, että jo siellä korostettaisiin oppiaineiden välisiä yhteyksiä, luonnon ja kulttuurin yhteen kietoutumista ja luontoa kaiken ajattelun lähteenä (vrt. Värynen 2006, 363–365). POPS 2004:ssa poikkeuksen kestävää kehitystä käsittelevien aineiden joukossa tekee kuvataide, jonka esittelyssä mainitaan ytimekkäästi, että *”Kuvataiteen opetuksessa kehitetään taitoja, joita tarvitaan kestävän tulevaisuuden rakentamisessa.”* (POPS 2004, 236.) Kestävä kehi-

tys ei kuitenkaan ole kuvataiteessa merkittävässä roolissa, tavoitetta avataan tarkemmin vasta vuosiluokkien 5-9 keskeisissä sisällöissä: *”luonnon ja rakennetun ympäristön vuorovaikutuksen tarkastelua, rakennusperinnön tutkimista sekä erilaisten ympäristöjen tarkastelua ja arviointia esteettisestä, eettisestä, ekologisesta ja suunnittelun näkökulmasta.”*

Luonnoksessa POPS 2016 kestävän kehityksen näkökulma on luokilla 1-6 painokkaasti esillä ympäristöopissa, joka koostuu biologian, maantiedon, fysiikan, kemian ja terveystiedon tiedonaloista. Lisäksi se mainitaan uskonnon, elämäntutkimustiedon, käsityön, liikunnan ja kuvataiteen kohdalla. (POPS 2016/3, 84, 96, 99, 115, 123.) Ikävuosien 3-6 luokilla sanotaan olevan *”erityisen otollisia kestävän elämäntavan omaksumiselle ja kestävän kehityksen tarpeen pohtimiselle. Varsinkin ekologiset kysymykset kiinnostavat oppilaita.”* kun taas luokilla 1-2 painotetaan kestävän kehityksen sosiaalisia ja kulttuurisia näkökulmia. (POPS 2016/3, 3; POPS 2016/2, 3.)

Opetussuunnitelmissa mainitaan useaan otteeseen ihmisen ja luonnon vuorovaikutus, mitä Väyrynen (2006, 30–32) pitää erityisen tärkeänä luontokäsitystä ja ympäristöongelmia pohdittaessa. Hänen mukaansa luontoon tulisi suhtautua dialektisesti monipuolista ’luonnon’ kokonaisjäsennystä kehittäen ja dualistisia ajattelutapoja purkaen. Luonto pitäisi pyrkiä näkemään historiallisten luontokäsitysten pohjalta äärettömän monipuolisena kokonaisuutena ja jatkuvana haasteena, sekä kulttuurisena konstruktiona että sen ylittävänä, vieraina. Luonto ja kulttuuri ovat vastakohtia, jotka eivät ole toisiinsa palautettavissa mutta välttämättä toisistaan riippuvaisia.

Tällaisen luontokäsityksen kehittämisessä kestävämpään elämäntapaan päästäkseen tulisi Väyrysen (2006, 17–18, 37; vrt. Bonnett 2006, 268) mukaan hyödyntää länsimaiseen perinteen omia voimavaroja sen sijaan, että haetaan vaihtoehtoisia arvoja eksotismin tai primitivismin hengessä itämaisesta filosofiasta tai alkuperäiskansoilta. Usein tarkempi tutkimus on osoittanut, ettei ihannekuva pidä paikkaansa, vaan esimerkiksi monet alkuperäiskansat metsästäivät eläimiä sukupuuttoon ja luonnon pyhittämisellä pyrittiin lähinnä säilyttämään oman elämisen ehdot. Länsimaisen perinteen sisältäminen naturalististen virtausten tunteminen antaa konkreettisia keinoja kritisoida perinteemme ihmiskeskeistä valtavirtaa ja se on helpommin hyödynnettävissä kuin esimerkiksi jainalainen filosofia. Samalla se antaa realistisen näkemyksen kulttuurimme voimavaroista ja niiden mukaisista mahdollisuuksista muuttaa arvoja ja toimintatapoja.

Samalla kannalla on Kompridis (2006, 7–8), jonka mukaan perinteet ja vanhat elämänmuodot tarjoavat esteiden lisäksi arvokkaita voimavaroja, joilla niiden rajoitukset voidaan ylittää. Pyrkimys kokonaan vapautua perinteistään tai tarkastella niitä ironisen objektiivisesti on mahdoton, sillä ne muovaavat ja ylläpitävät ymmärrystämme niin, että jopa tunnollisen kriittinen suhtautuminen pysyy väistämättä niistä riippuvaisena. Kompridiksen mukaan se, miten innokkaasti jotkut modernismin kannat ovat perustuneet tälle objektiiviselle asennoitumiselle, on syynä niin kulttuuristen kuin luonnonvarojen tuhoon. Perinteiden uusintamisen tulisi hänen mielestään pohjautua tietoisuuteen sekä niiden ambivalenssista että hauraudesta.

4 Koulu globaalin kilpailun kynsissä

Opetussuunnitelmien kestävä kehityksen linjauksissa nähdään Suomen ympäristöpolitiikan yleisempiä linjoja seuraten positiivinen suhde talouden kasvun, köyhyiden poistamisen ja ympäristösuojelun välillä (vrt. Yläne 2012, 32, 61). Ajankohtaisessa talouslamassa talouden kasvun vaatimus on yleisessä keskustelussa tullut yhä kiivaammaksi. Talouskasvun saavuttamisessa keskeinen rooli annetaan koulutukselle, mistä osoituksena on esimerkiksi opetusministeri Kiurun *Tulevaisuuden peruskoulu – Uuteen nousuun!* -kehittämishanke. Hanke aloitettiin keväällä 2014 vastaiskuna Suomen Pisa-tulosten heikkenemiselle, ja sen esittelyn toisessa diassa mainitaan, miten: “Koko ikäluokan koulutuksen merkitys on kansallisesti suuri, sillä *osaaminen on Suomen tärkein pääoma* globaalissa toimintaympäristössä.” (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014b, kursivointi minun).

Kuinka painava talouskasvun vaatimus alakoulussa lopulta on ja jättääkö se tilaa muille kasvatustavoitteille, kuten kestävä tulevaisuuden rakentamiselle? Koulu joutuu tasapainoilemaan kahden jännitteisen navan, täydellistyvän ihmisen ja niukkenevien resurssien välillä. Tämä tasapainoilu kulminoituu kestävä kehitystä edistävässä kasvatuksessa: kuinka kasvattaa sukupolvi, joka kehittää inhimillistä olemassaoloa ylittämättä maapallon resursseja. Edistääkö kansallinen kehitys ja talouskasvu todella globaalia oikeudenmukaisuutta ja ympäristöystävällisempää elämäntapaa (vrt. Yläne 2012, 61)?

Suomen viimeisimpiä opetussuunnitelmia ja koulutuspoliittisia asiakirjoja lukiessa esiin nousevat yhtäältä tavoitteet oikeudenmukaisuudesta, tasa-arvosta ja kestävästä tulevaisuudesta ja toisaalta vaatimus talouden kasvusta ja tarpeesta sopeutua talouden vaatimuksiin. Edellä mainitun *Tulevaisuuden peruskoulu – Uuteen nousuun!* -kehittämishankkeen esitellyssä todetaan, miten “laadukas koulutus mahdollistaa sivistykseen perustuvan yhteiskuntarakenteen toimivuuden sekä kansantaloudellisen kasvun ja kilpailukyvyn nostamisen.” (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014b). Virke kuvaa osuvasti sitä, miten sivistykseen perustuva yhteiskuntarakenne ja kasvun sekä kilpailukyvyn nostaminen rinnastetaan ongelmattomasti, ikään kuin sivistykselliset tavoitteet ja ihmiskunnan raaka kamppailu vähäisistä resursseista eivät olisi millään tavalla ristiriitaisia.

Ristiriita on kuitenkin olemassa todellisia poliittisia kädenvääntöjä aiheuttaen. Lampisen (1998, 196) mukaan muun muassa 1970-luvun puolivälin öljykriisin jälkeen kättä ovat EU:n koulutuspolitiikassa olleet vääntämässä yhtäältä syrjäytymisen estämiseen pyrkivät

pohjoismaiset näkökulmat ja toisaalta esimerkiksi Thatcherin ja Reaganin jalanjalkia seuraavat uusliberaalit. Harveyn (2005, 7–9) mukaan uusliberalismilla tarkoitetaan lähes maailmanlaajuisesti vallitsevaa poliittisen taloustieteen teoriaa, jonka mukaan ihmisten hyvinvointia voidaan parhaiten edistää vapauttamalla yksilön yritteliäisyys vapaiden markkinoiden, vapaakaupan ja vahvan yksityisen omistusoikeuden institutionaalisessa viitekehyksessä. Valtion tehtävä on luoda ja vaalia markkinoiden kehystä, mutta sen jälkeen välttää puuttumista niihin, koska sillä ei voi olla riittävästi tietoa markkinasignaalien tulkitsemiseen. Uusliberalistisen ajattelun mukaan yhteinen hyvä nousee huippuunsa kun markkinoilla tapahtuvien vaihtotoimien vaikutusala ja määrä maksimoidaan ja kaikki inhimillinen toiminta tuodaan markkinoiden piiriin. Harveyn (mt., 26) mukaan uusliberalistinen projekti voidaan tulkita joko *utopistiseksi* hankkeeksi toteuttaa teoreettinen malli kansainvälisen kapitalismin uudelleenorganisoidumiseksi tai *poliittiseksi* projektiksi, joka pyrkii palauttamaan taloudellisen eliitin valta-aseman.

Uusliberaalin leirin voittokulkua symboloi EU:n tasolla Dalen (2006, 29) mukaan Lissabonissa vuoden 2000 huippukokouksessa asetettu agenda. Siinä EU asetti itselleen tavoitteeksi tulla dynaamisimmaksi, kilpailukykyisimmäksi tietoon perustuvaksi taloudeksi maailmassa, joka kykenee jatkuvaan kasvuun, enempään ja parempiin työpaikkoihin ja suurempaan sosiaaliseen yhtenäisyyteen. Lennokkaan tavoitteen saavuttamisessa keskeinen rooli annettiin jälleen koulutukselle ja nimenomaan koko EU:ta yhdistäville koulutuslinjauksille. Aatteen tunkeutuminen suomalaiseen koulutuspolitiikkaan kuvaa esimerkiksi opetushallituksen tiedote *Esiopetuksen, perusopetuksen ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja paikallisten opetussuunnitelmien laatiminen*. Tiedotteen lopusta löytyvä maininta siitä, miten “muuttuva toimintaympäristö ja vaikeat taloudelliset suhdanteet tuottavat suuria haasteita koulutuksen kehittämiseksi sekä valtakunnallisesti että paikallisesti” (OPH 2012, 4) kuvaa käsitystä, jonka mukaan markkinat pyörittävät maapalloa ja ihmisten tehtäväksi jää sopeutuminen markkinoiden heilahteluihin. Taloudellisen ajattelun samaa kuristusote sivistystavoitteista näkyy myös siinä, miten kouluissa muun muassa Pisa-tutkimuksen vaikutuksesta panostetaan oletettavasti taloudellista hyötyä tuottaviin aineisiin eli matematiikkaan, kieliin ja luonnontieteisiin esimerkiksi historian sekä taide- ja taitoaineiden kustannuksella.

4.1 Inhimillinen pääoma

Taloustieteen käsitykselle pohjimmiltaan rationaalisesta, omaa etuaan ajavasta, toimiensa taloudellisia etuja ja haittoja kalkyloivasta ihmisestä perustuu esimerkiksi POPS 2016 -luonnoksessa mainittu inhimillisen pääoman teoria: ”Perusopetus kartuttaa inhimillistä ja sosiaalista pääomaa. Inhimillinen pääoma koostuu osaamisesta, joka edistää yksilöllistä ja yhteiskunnallista hyvinvointia. Sosiaalinen pääoma muodostuu ihmisten välisistä yhteyksistä, vuorovaikutuksesta ja luottamuksesta. Perusopetuksen tehtävänä on osaltaan ehkäistä eriarvoistumista ja syrjäytymistä. Perusopetuksessa reagoidaan joustavasti ja kasvatuksellisesti harkiten yhteiskunnallisiin muutoksiin ja ajankohtaisiin asioihin.” (POPS 2016/1, 12.)

Viittaukset inhimillisen pääoman teoriaan, jonka mukaan koulutus on kannattava investointi, perustuvat Theodore W. Schultzin (1961, 1, 6) pyrkimyksiin selittää Yhdysvaltain nopeaa talouskasvua toisen maailmansodan jälkeen. Koska kasvua ei voitu selittää perinteisillä, maan, työvoiman tai fyysisen pääoman kasvuun perustuvilla ajatusmalleilla, Schultz päätteli, että sen täytyy johtua inhimillisen työpanoksen *laadusta*, jota pystyi suoraan parantamaan koulutusta lisäämällä. Schultzin (1961, 3, 8–9) mielestä työläisistä ei tule kapitalisteja osakkeita omistamalla vaan taloudellista arvoa käsittäviä tietoja ja taitoja hankkimalla. Nämä tiedot ja taidot ovat *koulutusinvestointien* tulosta ja juuri ne selittävät teknisesti edistyneiden maiden tuotantokyvyn ylivoiman. Koska inhimillisen pääoman kasvua seuraa yleensä tulojen kasvu, täytyy ansioiden olla se peruste jolla inhimillisen pääoman määrä ja sen muutokset parhaiten voidaan mitata ja koulutuspoliittiset päätökset tehdä.

Palkka inhimillisen pääoman mittarina on Wolfin (2002, 26–28) mukaan kuitenkin hyvin pulmallinen. Esimerkiksi bussikuskit ovat maailmanlaajuinen ammattiryhmä, jonka vaatimat taidot ovat eri maiden erilaisista liikennetottumuksista huolimatta melko universaalit. Samasta vaatimustasosta huolimatta bussikuskien palkan ostovoima on Saksassa kolme-toistakertainen Keniaan verrattuna ja viisikertainen Intian bussikuskeihin. Palkat kertovat paljon muustakin kuin ihmisen tuottavuudesta. Ne heijastelevat sitä, miten kyseinen yhteiskunta on järjestetty, kuinka se pyörittää eri palveluja tai kuinka eri ammattien palkkoja säädellään. Palkkoihin perustuvat tuottavuusanalyysit houkuttelevat poliittisia päättäjiä niiden näennäisen tarkkuuden ja suoraviivaisuuden takia, mutta valitettavasti niiden helppous on harhaanjohtavaa. Lisäongelmia päätöksentekoon tuo markkinoiden ennustamattomuus: on mahdoton tietää, mikä on tulevaisuuden rahasampo.

Teoreettisista ongelmista huolimatta ajatus inhimillisestä pääomasta on yhä voimissaan eikä koulutususkon voittokulku näytä laantumisen merkkejä. Päinvastoin koulutususko on Wolfin (2002, x) mukaan syrjäyttänyt sosialismin suurena, sekulaarina aatteena. Koulutuksen tehtävä on tuottaa tehokkaita työntekijöitä elinkeinoelämän tarpeisiin ja siltä odotetaan tehokkuutta, taloudellisuutta ja vaikuttavuutta kaikilla koulutustasoilla (Kiilakoski & Oravakangas 2010, 7–8). Wolfin (2002, 13) mukaan vedenpitäviä todisteita näkemykselle, että koulutuksen lisääminen edesauttaisi talouden kasvua, ei ole, vaikka esimerkiksi OECD pitää väestön koulutustasoa tärkeänä taloudellisen kilpailukyvyn osatekijänä (Kiilakoski & Oravakangas 2010, 8). Wolf (2002, 28) kyseenalaistaa sen, edellyttääkö talouskasvu todella niin mittavaa koulutuksen laajentamista kuin mitä viimeaikaiset hallitukset ympäri maailmaa tuntuvat kaipaavan.

Koulutuksen ymmärtämisessä ensisijaisesti välineenä ennalta asetettujen tavoitteiden, esimerkiksi talouskasvun, saavuttamisessa on se ongelma, että kasvatuksen rooli jää silloin hämäräksi. Kasvatuksen hankaluudet ja myös mahdollisuudet nähdään vain poikkeamina hyvin sujuvassa tuotantoprosessissa. (Kiilakoski & Oravakangas 2010, 8.) Koulutus on tie vaurauteen ja voittoon globaaleilla markkinoilla, ei henkilökohtaiseen kehitykseen ja sivistykseen (Wolf 2002, xi.). Talouselämän kasvatukselle esittämiä vaatimuksia kuten kansainvälisen kilpailukyvyn tuottamista perustellaan yhteisen edun nimissä, jolloin vaarana on kasvatuksen joutuminen ulkoisten, ei-pedagogisten instituutioiden pelinappulaksi. Koulutusjärjestelmä ei saisi tyytyä reagoimaan yhteiskunnan välittömiin tarpeisiin vaan sille tulisi varata suhteellisen autonominen asema yhteiskunnallisten intressien kriittisenä arvioijana. (Siljander 2002, 79, 86.) Siljanderin huomio pätee myös kestävästä kehityksestä edistävään kasvatukseen. Jos koulun tehtäväksi hyväksytään ennen kaikkea tuottavien ja kilpailukykyisten työntekijöiden valmistaminen, tulee oikeudenmukaisempien tulevaisuuksien kuvittelusta ja erilaisten ympäristösuhteiden tai talousmallien pohdinnasta merkityksentöntä.

Voidaan myös kysyä, onko kilpailuun perustuvassa kasvatuksessa edes periaatteessa mahdollista tavoitella sosiaalista oikeudenmukaisuutta. Esitellessään koulutuspolitiikan muutoksia Isossa-Britanniassa Whitty (2011, 35–39) osoittaa, miten markkinalähtöinen moninaisuuden ja valinnaisuuden lisääminen valikoi hyväosaisten lapset parhaisiin kouluihin johtaen näin sosiaaliluokkien välisen kuilun pysymiseen tai jopa kasvamiseen sen sijaan, että olisi mahdollistanut yksilöiden vapauden edistyä kykyjensä mukaisesti. Whittyn mu-

kaan markkinalähtöisyys ei Suomessa onneksi ole, ainakaan vielä, onnistunut täysin läpäisemään koulutuspolitiikkaa.

4.2 Talouskasvun voimistuva vaatimus

Suomessakin koulutuspolitiikan suunta on kuitenkin yhä markkinalähtöisempään päin: tasa-arvoa korostavasta sääntelykulttuurista on siirrytty kohti yksilöllisten valintojen avulla ohjautuvaa ja arvioinnin kautta valvottua järjestelmää. Kansalliset ja kansainväliset arvioinnit ja ranking-listat lisäävät oppilaitosten välistä kilpailua, samalla kun palkitsemisjärjestelmät ja opettajahierarkioiden luominen kannustavat opettajien välistä kilpailua. (Vuorikoski ja Räisänen 2010, 74.) Talouskasvun aate ponnistaa Lampisen (1998, 47) mukaan toisen maailmansodan jälkeisestä ajasta, jolloin Suomi täytyi nostaa jaloilleen ja talous sysätä nousuun, jotta maastamuutto ei karkaisi käsistä. Taloudellisen kasvun vaatimuksen ei tuolloin nähty olevan ristiriidassa demokratian ja tasa-arvon kanssa, vaan sen päinvastoin ajateltiin mahdollistavan kansalaisten perustavat sosiaaliset oikeudet. Samalla korostettiin kasvua ihmisyyteen ja muiden kansojen huomioon ottamiseen.

1980-luvulta alkaen uusliberalistinen ideologia on muun muassa Euroopan integraatiokehityksen ja globalisaation mukana tunkeutunut suomalaiseen talous- ja yhteiskuntapolitiikkaan, ja 2000-luvulla siitä on tehty itsestään selvä vaihtoehto. Uusi ideologia on murtanut hyvinvointivaltion rakentamiskauden keskusjohtoisuuden ja tuonut markkina-ajattelun yhteiskunnallisen palvelujärjestelmän perustaksi. (Vuorikoski ja Räisänen 2010, 70.) Myös koulutuspolitiikka on lähtenyt seuraamaan markkinatalouden toimintamalleja. Tasa-arvon vaatimuksen tilalle nousi individualistinen yksilöiden erilaisuuden korostaminen. Siinä sivussa, vastaiskuna nopealle ulkomaailmaan avautumiselle, luikerteli kuvioihin uudenlainen patriotismi. Suhde vieraisiin kansoihin ei ollut enää 70-luvun maailmanrauhaa ja humanitaarista työtä, vaan globaalia kilpailua. OECD ja Maailmanpankki levittivät maailmanlaajuisina aatteina yritysten toimintaedellytysten parantamista. Koulutus joutui ristitulleen, jossa siltä haluttiin yhtäältä säästöjä ja toisaalta oppijakeskeisyyttä, asiakassuuntautunutta palvelutoimintaa ja tilivelvollisuutta. (Lampinen 1998, 71–73.)

Tuloskeskeisessä koulutuspolitiikassa koulutus nähdään taloudellisena investointina, yksilöiden ja organisaatioiden kilpailukyvyn parantajana, valtioiden arvostuksen nostajana sekä yksilöiden elämänlaadun kohottajana. Koulutuspolitiikan murroksen myötä tasa-arvokäsite tulkittiin uudelleen, sillä sen aiemman tulkinnan uskottiin painottavan liikaa oppilaiden

yhdenmukaista kohtelua erilaisuuden, valinnan ja kilpailun kustannuksella. Uudessa tasa-arvon tulkinnassa valinnanvapaus ymmärrettiin innovatiivisen uuden luomisen lähteenä. (Lampinen 1998, 54–55, 62–63).

Mainittujen muutosten lisäksi Suomen koulutuspolitiikka kuvaa Lampisen (1998, 78–79) mukaan ajatus näkymättömästä vallasta. Koulutuksen päätöksenteon hajauttamisen myötä hallinta ei enää ole suoraa ja avointa valtiokeskeisyyttä vaan piiloisesti tapahtuvaa tavoitteiden toteutumisen seuranta. Valtio pyrkii ennen muuta säästämään koulutuksesta ja vastuu reformeista siirtyy innovatiivisten, suorituskykyisten koulujen harteille. EU:n jäsenenä Suomi on väistämättä sen vaikutusvallan piirissä, ja Dalen (2006, 31–32) lainaaman Steven Lukesin tekemän jaottelun mukaan EU:n käyttämä valta on vaikuttavinta, *mieltymyksiin vaikuttamista ja pelin sääntöjen hallitsemista*. Lukesin vallan analyysissä heikointa vallankäyttöä on A:n suora hallinta B:n yli, esimerkiksi valta sanoa viimeinen sana päätöksenteossa. Tämän ja alussa mainitun vallankäytön välissä on valta määrittää ne agendat, joiden perusteella päätökset tehdään. EU käyttää sekä keskimmäistä että vaikuttavinta vallankäyttöä sillä se sekä määrittää jäsenmaissa käytävän *diskurssin*, esimerkiksi koulutuksen tavoitteet että *pelin säännöt*, joilla tavoitteisiin päästään. Heikoimman tason valtaa EU:lla ei ole mahdollisuutta käyttää, koska koulutus on sen alkuperäisessä sopimuksessa vahvistettu jäsenvaltioiden päätäntävaltaan kuuluvaksi asiaksi.

Harveyn (2005, 51–54) mukaan uusliberalismin suosiota selittää sen vetoaminen ihmisarvoon ja yksilönvapauksiin, ja se nähdään ainoaksi keinoksi turvata vapaus. Uusliberalismi on muodostunut niin vetoavaksi käsitejärjestelmäksi, että olemme alkaneet pitää sitä itseltään selvänä ja kyseenalaistamattomana. Ongelmana on, että yksilönvapaudet ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden arvot eivät aina osu yhteen. Mikäli halutaan pyrkiä yhteiskunnalliseen tasavertaisuuteen tai oikeudenmukaiseen ympäristönsuojeluun, on yksilön haluista ja tarpeista pakko joustaa. (mt., 9.) Jotta koulun kasvatuksella todella voitaisiin edistää kestävä kehitystä, täytyy sen muistuttaa mieleensä alkuperäinen sivistystavoite, vierasmääräytyneisyydestä vapautuminen. Globaaliin kilpailuun, vapaisiin markkinoihin ja rajattomiin yksilönvapauksiin perustuva hallinta on koulussa kaivettava näkyville ja menestyksen vaatimukselta otettava etäisyyttä.

5 Tutkimustehtävä ja -aineisto

Koulutuspolitiikan pyönteitä yliopiston penkiltä seuraten näyttäisi siltä, että asiat ovat menossa pahasti pieleen. Koulu vaikuttaisi uusliberaalin markkinatalouden hengessä muuttuvan kilpailukentäksi, jossa tasa-arvon vaatimus hiipuu ja ympäristöhuolet koetaan lähinnä mahdollisuutena vihreään tuottamiseen ja kuluttamiseen. Globaali oikeudenmukaisuus mainitaan silloin tällöin muistutuksena siitä, että olemme yksi ihmiskunta jakamassa yhtä maapalloa. Kouluinstituutio on kuitenkin tunnetusti hidas muuttumaan. Miten kaikki tämä todella vaikuttaa kouluihin ja ennen kaikkea siellä päivänsä viettäviin lapsiin? Minkälaisin toivon tai pelon tuntemuksin he tulevaisuuteen suuntaavat? Saadakseni jonkinlaisen mielikuvan asiasta jalkauduin kouluun tutkimuskysymyksinäni seuraavat kolme:

- i. Millaiseksi alakoulun 5. luokkalaiset kuvittelevat tulevaisuutensa?
- ii. Kuinka heidän tulevaisuudenkuvansa kohtaavat opetussuunnitelmien kestävän tulevaisuuden kuvat?
- iii. Kuinka he kokevat voivansa vaikuttaa tulevaisuuteensa?

Tutkimukseni kohdentui 5. luokkalaisiin, koska alakoulun luokanopettajaksi opiskelevana halusin päästää jyvälle nimenomaan tulevan työsarkani kokemusmaailmasta. Alakouluun lopettelevat oppilaat puolestaan ovat periaatteessa läpikäyneet alakoulun opetussuunnitelman ja siten luokka-asteista todennäköisimmin törmänneet kestävän kehityksen aiheisiin. Lähestyin muutamaa rehtoria sähköpostitse pyytäen aineistoa 5. tai 6. luokkalaisilta ja kaksi 5. luokan opettajaa tarttui koukkuun. Yhteydenottoni valikoituivat koulujen läheisyyden ja niiden internetsivuillaan antaman mielikuvan perusteella. Koulujen imagoja tutkaillessani yritin valita erityyppisiä kouluja, jotka voisivat olla riittävän kiinnostuneita kestävästä kehityksestä suostuakseen tutkimukseen olematta silti erityisesti 'vihreitä' kouluja. Lähetin kolme sähköpostia, joista yhteen en saanut vastausta mutta kahdesta muusta luvattiin minulle 5. luokka käyttöni.

Tutkimukseni lapset ovat noin 11-vuotiaita eli jo nuoruuden kynnyksellä, mutta käytän heistä selkeyden vuoksi käsitteitä lapsi tai oppilas. Lapsista puhuessa tiedostan käsitteen epämääräisyyden. Lapsuus määritellään James, Jenks ja Proutin (1998, 4–9) mukaan useimmiten aikuisen vastakohtana. Viime vuosikymmeninä lapset on, muun muassa YK:n lasten oikeuksien julistuksen myötä, alettu nähdä yhä enemmän itsenäisinä toimijoina, joil-

la on oikeus ja vaatimus tulla kuulluiksi heitä koskevissa asioissa. Samalla lasten olemista kuitenkin säädellään ja suojellaan yhä enemmän ulkomaailman vaaroilta, sillä heihin asetetaan niin henkilökohtaiselta kuin kansojen ja valtioiden taholta suuria, usein keskenään ristiriitaisia odotuksia. Lapsuuteen kuuluu kuitenkin hallintaa vastustava voima, lapset ovat aina potentiaalinen uhka yhteiskunnan järjestykselle ja sen uusintamiselle.

Oppilailta keräämääni aineisto koostuu kahden 5. luokan hyvistä ja pahoista tulevaisuudenkuvitelmista. Oppilaat tuottivat aineiston piirtäen, kirjoittaen ja keskustellen. Piirroksia tehtiin enimmäkseen A3 paperille lyijykynillä, värikynillä ja tusseilla. Ohjeistin oppilaat jakamaan paperin kahteen puoleen, hyvään ja pahaan tulevaisuuteen. Osa piirsi vain toisesta tulevaisuusnäkymästä. Muutama oppilas teki piirroksen sijaan miellekarttaa muistuttavan käsitteiden kokoelman tai ilmaisi ajatuksensa ranskalaisilla viivoilla tai puhekuplilla. Koulussa B muutama oppilas piirsi tietokoneen kuvankäsittelyohjelmilla. Koulun A kirjoitukset kirjoitettiin Googlen interaktiivisen kirjoituksen mahdollistavalla Google Drivella. Päädyimme Google Driveen opettajan ehdotuksesta, sillä oppilaat harjoittelivat muutenkin ohjelman käyttöä ja näin kirjoitukset saatiin sujuvasti välitettyä minulle. Tietokoneella kirjoittamisen ajattelin helpottavan analyysia sekä mahdollisesti olevan oppilaille mielekkäämpää kuin käsin kirjoittaminen. Näin oppilaiden ei tarvinnut keskittyä tekstin luettavuuteen, vaan he saivat rauhassa paneutua sisältöön.

Alkuperäinen suunnitelmani oli käydä molemmissa luokissa loppukeskustelu, jossa halusin kriittisen pedagogiikan emansipaation vaatimusta seuraten pohtia oppilaiden kanssa sitä, mitä he kokivat voivansa tehdä saavuttaakseen kuvaamansa hyvän tulevaisuuden. Keskustelun vähintään yhtä tärkeä tehtävä oli käsitellä tutkimusprosessia oppilaiden kanssa. Vaikka tutkimusaiheeni ei ollut arkaluontoisimmasta päästä, saattaa tulevaisuuden, varsinkin pahimman mahdollisen, kuvittelu aiheuttaa lapsissa ahdistusta. Lisäksi halusin kuulla miten he yleensä olivat kokeneet tutkimukseen osallistumisen ja kuinka hyvin olin onnistunut vastamaan koulussa tehtävän lapsitutkimuksen eettisiin haasteisiin.

Yhteisessä keskustelussa oli mahdollisiin yksittäisiin haastatteluihin verrattuna sekä hyviä että huonoja puolia. Päällimmäinen haaste keskustelussa on luonnollisesti miten se väistämättä on taistelua puheenvuoroista ja erilaisten näkemysten pääsemisestä esille. Vaatimus sanoa jotain henkilökohtaista muiden kuullen voi lisäksi tuntua epämiellyttävältä. Toisaalta yhteisessä keskustelussa osallistujilla on parhaimmillaan mahdollisuus jatkaa kaverin ajatusta tai yhtyä siihen, saada virikkeitä, innostua ja rakentaa yhteishenkeä. Yhteisessä kes-

kustelussa saadaankin mielikuva ryhmän yhteisestä kokemuksesta, ei yksittäisten osallistujien kokemuksesta. Käytännössä yksittäisten haastattelujen tekeminen olisi vaatinut muutamien oppilaan valikointia, sillä muuten aineistoa olisi tullut aivan liikaa ja sen kerääminen vaatinut luokilta rutkasti suuremman ajallisen panoksen.

5.1 Lapsitutkimuksen haasteita

Ennen kuin lähdin keräämään aineistoa mietin pitkään, kuinka saisin lapset motivoitua sen tuottamiseen. Päämääräni oli luoda aineiston tuottamisesta lapsille mielekäs tilanne, jossa heillä samalla olisi mahdollisuus reflektoida olemassaoloaan. Uuden lapsitutkimuksen paradigman (esim. James & James 2008, 9 tai Thomson 2008, 1) esimerkin mukaan halusin, vaikka pienessä mittakaavassa, järjestyttää sitä kulttuurisesti rakennettua asennetta, jonka mukaan lapset alhaisen ikänsä takia olisivat kykenemättömiä ottamaan vastuuta, joiden näkemyksiä pidetään usein kypsymättöminä ja joita ei siksi tulisi ottaa vakavasti. Sen sijaan allekirjoitan näkemyksen, jonka mukaan lapset kykenevät antamaan paitsi asiantuntevaa myös ainutlaatuista tietoa kokemuksistaan ja elämästään. Lisäksi uskon, että lapset väistämättä vaikuttavat yhteiskuntaan, vaikka heidän vaikutuskeinonsa eivät olisi samanklaisia kuin aikuisten ja sellaisina saattavat jäädä aikuisilta huomaamatta.

Lasten oikeuksien huomioimiseen tutkimuskohteina tai kanssatutkijoina kuuluu luonnollisesti tutkimusluvan pyytäminen. Usein lupa kysytään ensisijaisesti vanhemmilta, ja tutkimuksen tarkoitusta sekä käytäntöjä selitetään lapsille vain ohimennen (Thomson 2008, 3). Lapsille kotiin vietävän tutkimusluvan (Liitteet 1 ja 2) muotoiluja pähkäillessäni päädyin kirjoittamaan sen vanhempia silmällä pitäen, koska se oli ainoa kanava, millä he saisivat tietoa tutkimuksesta. Lapset sen sijaan tapaisin henkilökohtaisesti, jolloin voisin keskustella asiasta perusteellisemmin ja antaa heille mahdollisuuden milloin tahansa tutkimuksen aikana evätä osallistumisensa. Kuten aineiston keruuta ja analysointia myöhemmin kuvaillessani huomaa, tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta kertominen ei ollut helppo tehtävä.

Vapaaehtoinen osallistuminen tutkimukseen osoittautui sekin yllättävän monimutkaiseksi, sillä koulukontekstissa lapset käytännössä usein ovat velvoitettuja osallistumaan yhteiseen toimintaan, vaikka kieltäytyisivät teostensa tutkimuskäytöstä. Yksi oppilaista koulussa A huomasi kysyä, pääseekö tutkimusluvan kieltämisellä helpommalla, minkä mahdollisuuden opettaja hyväntuulisesti kielsi. Samasta eettisestä ongelmasta puhuvat James ja James (2008, 19) huomauttaessaan, että koulu on perinteisesti hierarkkinen ja autoritaarinen jär-

jestelmä, jossa lapsilla yleensä on vain vähän vaikutusvaltaa. Kouluissa tehdyissä tutkimuksissa lapset saattavat, vastatakseen koulun vaatimuksia, tuntea olevansa pakotettuja osallistumaan. Kouluympäristö kahlitsee paitsi lasten myös siellä toimivien aikuisten mielikuvitusta ja käytöstä (Burke 2008, 27).

Aineistonkeruutilanteissa minulle oli haasteellista hahmottaa paikkani luokassa tutkijana. Opettajaopiskelijana olen tottunut olemaan luokassa harjoittelijana ja koin nytkin olevani opettajille vastuussa siitä, että kaikki sujuisi niin kuin pitää. Tilannetta vaikeutti myös koulupäivän hektisyys ja se, että opettajat eivät välttämättä olleet erityisen kiinnostuneita tutkimuksesta vaan keskittyivät oman työnsä hoitamiseen mahdollisimman vähällä häiriöllä. Näin ollen tutkimuksen yksityiskohtien neuvottelu kuten esimerkiksi vastuiden määrittely tai lapsikäsitusten jakaminen jäi tekemättä. Käytännössä opettajat pitivät järjestystä yllä minun keskittyessä tehtävän ohjaamiseen. Tämä oli eduksi siinä mielessä, että opettaja tunsi oppilaansa ja heidän tarpeensa minua paremmin, mutta minulla luultavasti oli ajan-kohtaisempi mielikuva lapsitutkimukseen liittyvästä vallankäytön problematiikasta, mikä nyt jäi osittain hyödyntämättä. Ulkopuolisena minulla olisi ollut mahdollisuus rikkoa luokkiin usein muodostuvia ennakkoluuloja esimerkiksi siitä, kuka on vaikea tai hyvä oppilas. Toimiessani yksin vieraassa tilanteessa ja roolissa en rohjennut tai yksinkertaisesti huomannut käyttää kaikkea kriittistä potentiaalia puhumattakaan siitä, olisiko minulla ollut oikeutta yhden tai muutaman tapaamisen aikana lähteä haastamaan luokan toimintatapoja.

Kysymys tutkimukseen osallistumisesta lapsiryhmää tutkittaessa on haastava paitsi koulukontekstin myös ryhmädynamiikan vuoksi. Lapset saattavat kokea ryhmäpainetta osallistumiseen tai pois jättäytymiseen. Molemmissa tutkimuksen luokissa aihe seurasi mukana lasten välituntikeskusteluihin, jolloin koulussa A kieltäytymistä ehdottanut oppilas olisi saattanut olla vaarassa jäädä ulkopuoliseksi. Tutkimuksen edetessä hän osoittautui yhdeksi niistä, joka äänekkäästi vei keskustelua eteenpäin suunnittelemalla esimerkiksi uraansa presidenttinä ja tulkintani mukaan nautti osallistumisestaan. Käytännössä oppilailla oli mahdollisuus yksinkertaisesti olla tekemättä tehtävää: varsinkin koulussa A useampi oppilas saattoi viettää tutkimukselle omistetut tunnit keskustelemalla toveriensa kanssa niin, että aineistoa päätyi käsiini 14 kirjoitusta ja 19 piirrosta 24 oppilaalta, vaikka poissaolevia oppilaita oli vain muutamia. Myös loppukeskustelussa arviolta puolet jätti puheenvuoronsa käyttämättä. Tämä osoittaa mielestäni hienosti, miten lasten vaikuttamiskeinot voivat yllättää aikuisten luomat sääntöjärjestelmät: lupalappujen allekirjoittaminen tai suullinen kiel-

täytyminen aikuisen kuulleen voi tuntua lapsesta joutavanpäiväiseltä tai ikävältä. Sen sijaan, jos tehtävä ei häntä kiinnosta, hän yksinkertaisesti saattaa jättää sen tekemättä.

Mahdollistaakseni lapsille muun muassa edellä luetelluista rajoituksista huolimatta osan toimijoina, joilla on kyky tehdä valintoja sekä ilmaista ajatuksiaan ja jotka olemisellaan ja tekemisellään vaikuttavat yhteiskuntaan (James & James 2008, 9, 19), jätin tehtävänannon väljäksi. Tutkimusjoukon huomioimiseen kuuluu ilmaisun vapauden lisäksi sen pohtiminen, miten tutkimus palvelee siihen osallistuneiden etuja (Thomson 2008, 6). Pro graduni voisi pitkällä tähtäimellä toivoa auttavan opetuksen käytäntöjen kehittymiseen ja siten palvelevan, jos ei suoraan siihen osallistuneiden lasten, niin kuitenkin lasten intressejä yleensä. Mikäli työni ei kuitenkaan johda jatkotutkimuksiin, käytäntöjen kehittämiseen tai väkijoukkojen tietoisuuden laajenemiseen, halusin kokemuksen vähintään olevan siihen osallistuville mielekäs. Halusin heidän voivan ilmaista heitä koskettavia asioita heille luontevaa ilmaisutapaa käyttäen (Thomson 2008, 6, 11; Guillemin & Drew 2010, 179). Tavoitteeni oli antaa lasten vaikuttaa siihen, millaisiksi aineistonkeruutilanteet muodostuvat. Välttääkseni aineiston analyysin ja esittämisen liiallisen paisumisen rajasin ilmaisutavat kuitenkin mainittuihin piirtämiseen, kirjoittamiseen ja puhumiseen.

Piirtämisen sain päähäni muistellessani opetuskokemuksia, joissa lapset yleensä olivat innostuneet piirtämisestä. Samaa mieltä on Thomson (2008, 11), jonka mukaan sanoilla kuormitetussa koulumaailmassa oppilaat todennäköisesti nauttivat erilaisten ajattelu- ja toimintatapojen tuomasta vaihtelusta. Myös Leitchin (2008, 46) mukaan piirtämisellä on mahdollisuus motivoida sekä paljastaa sellaisia näkökulmia, joita perinteisemmät verbaaliset menetelmät eivät tuo esiin. Burken (2008, 25) mukaan visuaaliset keinot ja varsinkin valokuvaus antavat mahdollisuuden vangita näkökulmia kokemukseen ilman erityistä taidollista vaatimusta, jolloin lapset ja aikuiset voivat olla samalla viivalla. Vaikka piirtäminen vaatii motorista osaamista, se voi olla lapsille jopa luontevampaa kuin monelle aikuiselle joka on alistunut siihen ajatukseen, ettei osaa piirtää. Lapset eivät kuitenkaan ole yksimielinen joukko kuten Thomson (2008, 2–3) jatkaa, siksi halusin antaa mahdollisuuden myös kirjalliseen ja suulliseen ilmaisuun.

Erilaisten tutkimusmetodien kuten visuaalisten aineistojen käyttöönotto liittyy tiedon tuottamisen valtavirroista syrjään jääneiden tai alistettujen tutkimukseen (Thomson 2008, 5). Burken (2008, 26, 33–34) mukaan yksi kuvien tutkimuskäytön pioneeri oli Paulo Freire, jonka mielestä subjekti on oman elämänsä asiantuntija. Tuo asiantuntijuus saattaa ulkopuo-

liselta, tässä tapauksessa aikuiselta, jäädä huomaamatta, sillä se välitetään usein muutoin kuin kirjoittaen: esimerkiksi kuvien, musiikin, laulun, leikin ja näyttelyn kautta. Erilaisten aineistontuottamistapojen tavoitteena on tuoda aiemmin kuulumattomia ääniä tieteelliseen keskusteluun sekä haastaa tutkijoiden ja tutkittavien välistä epätasaista asetelmaa. Erilaisten ilmaisukeinojen mahdollistaminen ei kuitenkaan riitä, sillä kuten Thomson (2008, 5) huomauttaa, kouluissa oppilaat puhuvat tavalla, joka on tulosta koulun pedagogiikan, opetussuunnitelmien ja arvostelun järjestelmien kanssa tekemisiin joutumisesta. Tutkijan tulisi siksi osata katsoa ohi ilmaisua rajoittavien sääntöjen nähdäkseen, mitä lapsilla todella on sanottavana.

Koulun ilmaisua rajoittava vaikutus ulottuu epäilemättä piirroksiin siinä missä verbaaliseenkin ilmaisuun. Koska piirtämistä ei kouluissa hiota samalla tavalla kuin kirjoittamista, saattaa siinä kuitenkin piillä mahdollisuus astetta vapaampaan ilmaisuun. Banksin (2007, 119–120) mukaan visuaalisilla tutkimusmetodeilla, varsinkin käytettyinä yhteistyössä tutkittavien kanssa, pääsee standardoivien tilastojen ja tutkimuskyselyjen vastaamisen yli ainutlaatuihin. Yleisyyteen ja lujatekoisuuteen tutkimus pääsee vain, jos arkisen elämän sotkuisuus piilotetaan ja päätöksiä tehdään siitä, mikä on oleellista ja mikä asiaan kuulumatonta. Kuvien tarjoama portti tuohon sotkuiseen elämään piilee niiden kyvyssä kyseenalaistaa annettuja kategorioita sekä niiden mahdollisuudessa haastaa ja rikastuttaa kielellistä maailmanrakentamista.

Saman vaikutuksen saa toki muillakin vaihtoehtoisilla ilmaisukanavilla, mutta kuvien käyttöä perustelelee hyvässä ja pahassa näköaistin keskeinen asema nykyaikaisissa länsimaisissa yhteiskunnissa. Näkökyvyn hallintaa tiedon hankinnassa on selitetty kuvien määrän lisääntymisellä (televisio, aikakauslehdet, mainokset) tai foucaultilaisella ajatuksella yhteiskunnallisesta valvonnasta, jonka nähdään toteutuvan esimerkiksi valvontakameroiden yhä lisääntyvällä määrällä. Kuvien hallitseva asema huomioiden on ironista, miten ihmistieteet ja suurin osa akateemisesta tutkimuksesta yleensä ovat rakentuneet niin perinpohjaisesti sanojen ympärille. Tästä huolimatta pelkästään kuvista rakentuvaa tutkimusta on vaikea kuvitella, vaan monitulkintaisina kuvat tarvitsevat rinnalleen kielellistä tulkintaa ja analyysia. (Banks 2007, 14–15, 119.)

Erilaisten aineistontuottamiskeinojen lisäksi marginaalissa oleville ryhmille äänen antamaan pyrkivät tutkijat ovat pohtineet, kuinka tutkimusta voitaisiin tehdä osallistujien kanssa sen sijaan, että tutkija yksipuolisesti analysoisi heitä. Yhteistyössä tehdyssä tutkimuk-

sessä tavoitteena ei ole muuttaa ainoastaan tutkimuksen aiheen valtarakenteita vaan ulottaa huomio tutkimuksen teon valtasuhteisiin. Lasten kanssa yhteistyössä tehty tutkimus voi olla esimerkiksi sitä, että lapset tuottavat tutkimusaineiston, että he ovat mukana sen analysoinnissa ja/tai että he tekevät ja analysoivat aineistoa lasten suorittamaan tutkimukseen. (Thomson 2008, 13.) Thomsonin jaottelun mukaan tutkimukseni voi lukea yhteistyössä tehdyksi tutkimukseksi. Olisi ollut kiehtovaa mennä yhteistyössä pidemmälle ja analysoida aineistoa lasten kanssa perusteellisemmin kuin mitä he tekemisensä lomassa sitä käsittelivät, mutta se olisi vaatinut jo paljon enemmän kuin mitä graduun järkevästi saa mahtumaan. Leitchin (2008, 37) mukaan tuollaiselle tutkimukselle olisi tarvetta, sillä vaikka lasten piirrosten käytöllä on pitkät perinteet, on vain vähän tutkimusta, jossa piirroksia on käytetty vaihtoehtoisena keinona ymmärtää lasten tietoa ja kokemusta, ja vielä vähemmän sellaista, jossa he ovat olleet tutkijakumppaneina tulkitsemassa omia töitään.

Tutkimukseni kahdessa luokassa oppilaiden käsitykset itsestään toimijoina erosivat selvästi. Ero saattoi selittyä niin käyntikertojeni määrällä (koulussa A kävin neljästi, koulussa B kerran) kuin koulun B autoritaarisemmalla opettajalla. Koulussa A oppilaat ottivat rohkeasti suunvuroja muistamatta läheskään aina viitata ja haastoivat minua esimerkiksi kysymällä, millainen minun tulevaisuudenkuvani on tai mitä minulle kuuluu. He myös suoraan neuvottelivat tuntien sisällöstä. Mainitessani esimerkiksi miten kaunis ilma ulkona oli, he pyysivät voisimmeko viettää sen tunnin ulkona. Koulun B oppilaat sitä vastoin puhuivat viittaamalla tai tulivat kysymään neuvoa sen sijaan, että olisivat huudelleet omalta paikaltaan minua luokseen.

5.2 Analyysimetodi

Aineiston analyysiini keskeiset ongelmakohdat liittyvät pitkälti kuvien tulkintaan, sillä ne muodostavat aineiston ydinosan. Banksin (2007, 10) mukaan kuvat harvoin soveltuvat vahvistamaan tai kumoamaan muodostettuja hypoteeseja, mutta sen sijaan ne ovat omiaan viemään tutkija odottamattomiin löydöksiin. Joitain asioita voi kuvilla ilmaista parhaiten, mutta niiden tulkinta on jo kokonaan toinen juttu. Niin kuvan tekijä kuin tutkimusraporttia lukevakin saattavat täysin kieltää tutkijan kuville antaman merkityksen. Kuvien tutkimuskäytön lisääntyminen on ollut yksi vastaus kielen ymmärtämiseen historiallisesti ja kulttuurisesti rakennetuksi ja erilaisten ajattelutapojen tarpeeseen, mutta niitä tulkittaessa on muistettava niiden olevan aivan yhtä lailla kerrostuneita. Kuvantekijä tekee valintoja muun mu-

assa siitä, mitä näyttää, mitä jättää ulkopuolelle sekä missä mittakaavassa ja missä kohden asiat esittää. Kuvan esteettisyys on niin olennainen osa sen olemusta, että kuvan tekijä saattaa tähdätä enemmän hienon kuvan tekemiseen kuin jonkin ajatuksen välittämiseen. (Thomson 2008, 9–11.)

Kuvien analyysissä on lisäksi kiinnitettävä huomiota niiden materiaalisuuteen. Kuvat avautuvat erilaisille tulkinnoille erilaisissa tiloissa ja muodoissa – esimerkiksi valokuva tietokoneen ruudulta katsottuna, näyttelytilaan ripustettuna tai valokuva-albumissa – minkä lisäksi kuvan tekotapa väistämättä vaikuttaa sen sisältöön. (Banks 2007, 52.) Keraamastani aineistosta olisi epäilemättä tullut hyvin toisenlainen, jos oppilaat olisivat maallaneet, tehneet kollaaseja, kolmiulotteisia pienoismalleja tai ottaneet valokuvia. Tähän tiedostoon liitettyinä kuvat menettävät paljon ilmaisuvoimastaan. Jouduin esimerkiksi käyttämään kuvankäsittelyohjelmaa saadakseni piirrosjäljen mahdollisimman hyvin esiin. Raportin kuvista ei hahmota piirrosten mittakaavaa, ja joistakin kuvista olen rajannut esiin tutkimukseni kannalta olennaisimman, sillä niissä oli paljon yksityiskohtia joita ei muuten olisi saanut näkyviin.

Thomsonin (2008, 15) mukaan visuaalista aineistoa käyttävät tukijat ovat yleensä liian vähän perehtyneet kuvataiteisiin. Vaikka kuvien kulttuurinen kerrostuneisuus ymmärrettäisiin taidegalleriassa, saatetaan esimerkiksi valokuvien muissa ympäristöissä kuvitella yksinkertaisesti dokumentoivan tapahtunutta. Kuvien katsomiseen sisältyy väistämättä myös ajatuksia siitä, mikä näyttää hyvältä, vaikka hyvältä näyttämisen perusteita ei osattaisi ilmaista. Tässä työssä Thomsonin esittämä perehtymättömyys ei ole ongelma, sillä opiskelini useita vuosia kuvataiteita ennen opetuksesta kiinnostumista. Tämä epäilemättä olikin osaltaan vaikuttamassa siihen, että koin kuvat luontevaksi tutkimusaineistoksi. Toinen ongelma on, osaanko hyödyntää hyvin erilaisessa älyllisessä ilmapiirissä saavutettua tietoisuutta vakavuutta tavoittelevassa akateemisessa tutkimuksessa.

Thomsonin (2008, 10) mukaan yleisen tietoisuuden lisäksi tarvitaan systemaattista, julki-lausuttua ja tarkkaa analysointikehikkoa, jotta tutkimusraportin lukija voisi seurata, millä perusteella kuvia on tulkittu. Usein kaikkia tutkimuksessa käytettyjä kuvia ei ole mahdollista tai järkevää esittää tutkimusraportissa, mutta kuten Banks (2007, 40–41) huomauttaa, kuvat eivät pelkästään välitä kielellisesti artikuloitavissa olevia merkityksiä. Niitä ei voi täysin kääntää kirjoitusasuun. Tästä huolimatta kuvien tutkimuskäyttö perustuu yleensä niiden kielelliseen analyysiin. Kuvien analysoinnin päämääränä ei kuitenkaan tulisi olla

pelkästään niiden merkityksen löytäminen vaan sen arvioiminen, miten yhteiskunta luo ja ylläpitää noita merkityksiä. Olennaista olisi ymmärtää, että näkeminen ei ole tietämisen passiivinen väline vaan että ne ovat vastavuoroisessa suhteessa toisiinsa.

Tutkimusraportissa näytettävien kuvien valinnan lisäksi tutkijan täytyy ratkaista, minkälaisen roolin hän kuville antaa: ovatko ne pelkästään valaisemassa kirjoitettua vai onko niillä oma ääni eli mahdollisuus argumentoida kirjoitettua vastaan (Banks 2007, 94–96). Tässä tutkimuksessa olen vastannut haasteeseen näyttämällä mahdollisimman paljon kuvia, sillä minusta ne todellakin puhuvat puolestaan, kunhan niiden luomiskonteksti otetaan huomioon. Näin lukijalle tarjoutuu mahdollisuus esittämäni tulkinnan lisäksi muodostaa kuvista omat havaintonsa, vaikka luonnollisesti valikointini ja järjestelyni ohjaavat tulkintaa.

Tiukka analyysikehikko tutkimuksestani puuttuu, sillä fenomenologiseen tutkimusotteeseen kuuluu pyrkimys avoimuuteen, joka on ristiriidassa sen kanssa, miten tiettyyn analyysitapaan pitäytyminen väistämättä ohjaa tulkintaa. Koska myös ennakkokäsitykseni ja kokemukseni maailmasta ohjaavat tulkintaa, kuuluu analyysini oman toimintani ja asenteideni mahdollisimman tarkka kuvaus. Kuten Banks (2007, 51) huomauttaa, on tutkija ihmistieteissä samalla tavalla lopputulokseen vaikuttava muuttuja kuin eri aineet kemiallisissa kokeissa. Analyysiani ohjaa oletus, että lasten piirroksot, kirjoitukset ja puheet viittaavat paitsi toisiin teksteihin myös lasten todelliseen kokemukseen. Tutkimukseni päämääränä on niin tuon kokemuksen kuin kestävän kehityksen diskurssin ja kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen *ymmärtäminen*, koska Marxin esimerkkiä seuraten uskon, että tilanteiden monimutkaisuuden yhä syvemmällä hahmottamisella voidaan vapautua ideologioiden avulla ylläpidetystä epäoikeudenmukaisuudesta (Huttunen & Heikkinen 1999, 155).

Tuomelan ja Patoluodon (1975, 120) mukaan vain ymmärtäminen tekee mahdolliseksi saavuttaa tietoa aidon inhimillisestä. Ymmärtämisen välttämätön edellytys on sen liittäminen siihen kulttuuriin ja henkiseen ilmapiiriin, jossa se tapahtuu. Välittääkseni lukijalle mahdollisimman kattavan kuvan tutkimukseeni osallistuneiden lasten kulttuurista, kuvaan analyysissani laajasti aineistonkeruutilanteita ja aineistosta nousevia teemoja, vaikka ne eivät suoraan liittyisi tutkimuskysymyksiini. Näinkin tutkimukseni saavuttaa vain pienen pilkahduksen lasten henkisestä ilmapiiristä, mutta tavoitteeni on joka tapauksessa välittää se kokemus, jonka noina lyhyinä hetkinä heidän olemisestaan sain.

Käytännössä aineiston analyysini muistuttaa pitkälti aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2012, 108–112) sisällönanalyysia kuvaavat, pyrin analyysillani luomaan tutkittavasta ilmiöstä sanallisen ja selkeän kuvauksen järjestämällä aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon sen sisältämää informaatiota kadottamatta. Vähemmän systemaattisesti kuin Tuomen ja Sarajärven kuvauksessa mutta samaa logiikkaa seuraten olen pelkistänyt, ryhmitellyt ja abstrahoinut aineistoa. Sisällönanalyysin periaatteiden mukaan olen tulkinnan ja päättelyn kautta edennyt kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä, verraten pitkin matkaa teoriaa ja johtopäätöksiä aineistooni.

Mitä ennakkokäsityksiini tulee, ohjaa aineiston analyysiani ideologiakriittinen ote, jolla pyrin hahmottamaan, millä tavalla tulevaisuudenkuvissa mahdollisesti näkyisi hallitsevan ryhmän pyrkimys säilyttää olemassa oleva hallintatapa tai sen pääpiirteet (Giddens 1979, 286–296). Näitä pyrkimyksiä voisivat olla opetussuunnitelmissakin esiintyneet:

- i. Yksilön roolin painottaminen, mikä vähättelee kulutusta säätelevien rakenteellisten ehtojen merkitystä (Valkonen & Litmanen 2010, 163).
- ii. Luonnon ja kulttuurin ajatteleminen erillisinä, joka saattaa johtaa Galileiseen näkemykseen ihmisestä luontoa hallitsemaan kykenevänä olentona (Väyrynen 2006, 170) tai uskomukseen, että luonnon ja ihmisen hyvinvointi eivät olisi toisistaan riippuvaisia (Sommerville et al. 2011, 2).
- i. Hallitsevan ryhmän intressien esittäminen koko yhteisön intresseinä, esimerkiksi ajattelemalla länsimainen kehitysuskon malli tai maapallon jakaminen kansallisvaltioihin ainoiksi mahdollisiksi toimintatavoiksi (Massey 2008).
- ii. Tämänhetkisen luonnolliseksi tekeminen ja yhteiskunnallisten suhteiden esittäminen muuttumattomien luonnonlakien kaltaisina, esimerkiksi olemalla kyseenalaistamatta vallitsevaa uusliberaalia kasvua ja kilpailua painottavaa talousajattelua tai ajattelemalla ”kolmannen maailman” maiden olevan riippuvaisia meidän avustamme.

Käyttämäni ideologiakriittinen ote ei tietenkään tarkoita, että yrittäisin osoittaa lasten tai opettajien olevan väärässä. Päinvastoin näkemykseni mukaan lapset ja opettajat ovat vallankäytön ja hallinnan kohteita (Vuorikoski ja Räisänen 2010, 63). Tuota vallankäyttäjää tuskin pystytään sormella osoittamaan, vaan kyse on laajemmasta hallitsevasta ryhmästä ja kulttuurista, toisin sanoen siitä ihmisjoukosta, joka hyötyy vallitsevasta resurssien epäsymmetrisestä jakautumisesta (Giddens 1979, 286). Vaikka osa tuosta joukosta tieten tah-

toen pyrkii vaikuttamaan mielikuviin, ajattelutapoihin ja arvostuksiin, haluaa luultavasti suurin osa (minä mukaan lukien) yksinkertaisesti elää edes jossain määrin hyväksyttävien normien mukaan ja voida hyvin. Ongelma on siinä, että niin tehdessämme me estämme toisia pääsemästä osallisiksi hyvinvointimme lähteinä olevista resursseista. Vakaa uskon kuitenkin on, että tehdessämme valtarakenteita näkyvämmiksi, voimme myös muuttaa niitä, ja tuo muutoksen mahdollisuus on läsnä erityisen kirkkaasti lapsissa, koska heidän mielikuvituksensa ei vielä ole mukautunut vallitsevaan järjestykseen.

5.3 Vierailut koulussa A

Tässä ja seuraavassa alaluvussa kuvaan käyntejäni kouluissa. Kirjaamissani keskusteluissa oppilailla on hatusta heitetty nimi, joka kuitenkin sattuman oikusta saattaa myös osua kohdalleen, sillä varsinkin koulun B oppilaiden nimiä en totta puhuen ehtinyt kaikkia kysyä. Keskustelut ovat tutkimuksen tukiaineistoa, joten en ole kirjoittanut niitä ylös pilkuntarkasti, vaan pyrkimykseni on ollut välittää lukijalle tutkimuksen kannalta olennaisimmat seikat. Kävin molemmissa luokissa lopuksi hyvin erilaisen loppukeskustelun, joita kuvaan kokonaisuudessaan seuraavassa luvussa sillä niiden sisältö kietoutuu luontevasti yhteen tulosten esittelyn kanssa.

Ensimmäisen aineistoni keräsin toukokuussa 2014 koulussa A. Koulu on viime vuosisadan alussa rakennettu ja sijaitsee pienen merenrantakaupungin keskustassa. Siellä ovat oppiaansaamassa vuosiluokat 1-6, rinnakkaisluokkia on yleensä kaksi, mutta joissakin tapauksissa luokkia on vain yksi luokka-astetta kohden. Opettajia koulussa työskentelee 12, oppilaita oli tuona lukuvuonna 208. Tutkimusluokassani oppilaita oli 24, joista kolme oli kotiin annettujen tutkimuslupien (Liite 1) perusteella kieltäytynyt osallistumasta tutkimukseen.

Kävin koululla ensin keskustelemassa opettajan kanssa tutkimuksesta ja sopimassa aika-aulun. Ehdottaessani oppilaille vapautta valita joko piirtämisen tai kirjoittamisen välillä opettaja piti parempana, että kaikki oppilaat sekä piirtäisivät että kirjoittaisivat. Järjestelyssä oli hyvät puolensa, sillä oppilaat saivat näin tilaisuuden aukaista piirroksiaan kirjallisesti. Lisäksi oli mielenkiintoista nähdä, nouseeko piirroksista, kirjoitelmasta ja keskustelusta esiin eri asioita. Heijastaako esimerkiksi kirjallinen tuotos suorimmin opetussuunnitelmien kielenkäyttöä? Sovimme myös yhdestä käyntikerrasta ennen varsinaista tutkimusta, jolloin keskustelisin oppilaiden kanssa siitä, mitä tutkimus on.

Saapuessani ensimmäistä kertaa luokkaan oppilaat tarkastelivat minua uteliaasti ja kuuntelivat keskustelunaloitukseni hiljaisina. Oppilaat istuivat pienessä, perinteisessä luokkahuoneessa noin neljän hengen pulpettiryhmissä. Ryhmien kokoonpanot vaihtelivat tutkimuksen kuluessa. Ensimmäisellä vierailulla mukanani ei vielä ollut nauhuria, joka myöhemmin on ollut suureksi avuksi tarkistaessaan ja korjatessaan aineistonkeruutilanteisiin liittyviä muistikuviani. Nauhurin puutetta korvasin kirjoittamalla heti käynnin jälkeen mahdollisimman tarkan kuvauksen, mutta luonnollisesti jo tuohon kuvaukseen on ujuttautunut omaa tulkintaani tilanteesta. Aloitin keskustelun mainitsemalla tutkimusluvut, jotka opettaja oli aiemmin tulostanut ja oppilaat vieneet kotiinsa. Tutkimusluvista oli hieman epäselvyyttä, eivätkä kaikki muistaneet koko asiaa. Kerroin, että luvista huolimatta heillä on oikeus olla osallistumatta tai vaihtoehtoisesti pyörtää kieltäytymisensä.

Jatkoin vielä aika yksipuolista juttelua kysymällä, tietävätkö he, mikä on tutkimus. Anna ilmoitti tietävänsä arkeologisen ja patologisen tutkimuksen. Opettaja viittasi hyvinvointitutkimukseen, joka koulussa oli edellisenä päivänä käyty tekemässä. Siinä oppilaat ymmärtääkseni yksitellen täyttivät lomakkeen ja keskustelivat aineistoa keräävien tutkijoiden kanssa. Kerroin haluavani tämän tutkimuksen kautta saada lisää tietoa, mutta tiedonlähteenäni olisivat heidän ajatuksensa ja tunteensa. Tämä aiheutti kohahduksen luokassa. Ilmeisesti heille oli vieras ajatus että heidän kauttaan voitaisiin lisätä ymmärrystä tai ratkaista ongelmia. Kuten Burke (2008, 28) huomauttaa, lapset sosiaalistuvat kouluissa usein sellaiseen käsitykseen lapsuudesta, että heidän voi olla vaikeaa ajatella olevansa asiantuntijoita tai tietävänsä jotain paremmin kuin aikuiset. Jatkoin selostustani kertomalla etten mainitse kenenkään nimeä gradussani (jonka aineiston perusteella kirjoitan ja jonka minun lisäkseni todennäköisesti lukee vain muutama muu). En mainitse myöskään mistä koulusta tai kaupungista on kyse, vaan että eräs 11-vuotias suomalainen (opettaja: edustatte teidän ikäisiänne lapsia) sanoi tai piirsi näin. Pete kysyi, tulevatko heidän piirroksensa seuraavaan ympinkirjaan, minkä mahdollisuuden jouduin valitettavasti kieltämään.

Tämän tutkimuksen olemusta pohtivan keskustelun jälkeen teimme nimikierroksen, jossa pyysin oppilaita nimen lisäksi kertomaan lempisarjakuvansa. Olin suunnitellut pitäväni oppilaille rajoja rikkovan tuokion sarjakuvan piirtämisestä, jonka ajattelin auttavan heitä ohittamaan mahdolliset epäilyt siitä, etteivät osaisi piirtää, sekä rohkaisevan ennakkoluvottomasti yhdistämään piirroksiinsa kirjoitusta. Oletukseni oli, kuten Yli-Panula ja Eloranta (2011, 41, 48) lasten piirroksia tutkimusaineistona pohtiessaan toteavat, että lapset saattavat turhaan olla kriittisiä piirroksiaan kohtaan. Uskoakseni lasten kokemus mahdollisesta

taidottomuudesta ei kuitenkaan johdu pelkästään siitä, etteivät he vielä olisi saavuttaneet tarvittavaa taiteellista kehitysvaihetta (vrt. Yli-Panula & Eloranta 2011, 41), vaan aikuiset luovat lapsille oletuksia siitä, minkälaista on hyvä tai hieno piirtäminen. Nämä odotukset ovat keskeisessä asemassa aiheuttamassa lapsille piirtämisen epämukavuutta.

Sarjakuvatuokiolla halusin kannustaa lapsia ajattelemaan, että jokainen voi ilmaista itseään visuaalisesti olivatpa hänen motoriset tai esteettiset taitonsa minkälaiset hyvänsä. Yksinkertaisimmillaan piirtäminen on muotoja, nuolia ja värejä, jotka auttavat ilmaisemaan selkeää, mikä on sanallisesti vaikeaa. Valitettavasti saattaa olla, että tavoitteeni kääntyi päällelleen nostaen rimaa vielä korkeammalle siitä, mitä he ajattelivat minun odottavan heidän piirroksiltaan. Luultavasti myös väheksyin heidän alkuperäisen ennakkoluulotonta suhtautumista visuaalisen ja verbaalisen ilmaisun yhdistämiseen ja kuvittelin turhan ylimielisesti heidän tarvitsevan siihen seikkaperäistä ohjeistusta. Piirtämistä käsittelevä tuokioni koostui kahdesta tehtävästä: oppilaat saivat joko harjoitella erilaisia tapoja käyttää hyväksi sarjakuvan ominaispiirteitä (näkyviä kaukaa ja läheltä, äänitehosteita ym.) tai kuvitella ja piirtää itseään vanhana.

Vaikka pyrkimykseni rikkoa visuaalisen ilmaisun rajoja mahdollisesti epäonnistui aiheuttaen juuri niitä aikuisen odotuksia, joita pyrin rikkomaan, oli hyvä, että kävin koululla ennen varsinaista aineistonkeruuta. Toisin kuin koulussa B ehdin näin keskustella oppilaiden kanssa siitä, miksi siellä olin. Samalla sain kaukaisesta teoreettisesta ja ideaalisesta kasvatuksen maailmasta hieman käytännön tuntumaa näiden lasten arjesta, mitä he ajattelivat ja mistä huolehtivat. Suoraan sanottuna hämmästyin, kuten aina pitkästä aikaa lasten kanssa työskennellessä, miten odottamattomasti tilanne eteni. Yhtäkkiä tuntui vaikealta perustella mitä heiltä haluan ja millä perusteella tulen heidän oman opettajansa tilalle määräämään heille tehtäviä. Jo tämä ensimmäinen käynti luonnollisesti vaikutti siihen, millaiseksi aineisto kokonaisuudessaan muodostui.

Noin viikon päästä tulin uudelleen, tällä kertaa nauhurilla varustautuneena. Laitetta päälle laittaessani selostin oppilaille, että sen tarkoituksena oli lähinnä äänittää minun sanomisia- ni eikä sen teho riittäisi pöytäkeskustelujen äänittämiseen. Heidän ei tarvitsisi varoa, mitä he keskenään juttelivat. Oppilaat olivat nauhurista yllättävän kiinnostuneita ja jopa pettyneitä siitä, että heidän keskustelunsa eivät välttämättä tallentuisi muistiin. Kerroin, että viimeisellä tapaamisellamme jokainen saa halutessaan kertoa mielipiteensä nauhalle. Tehtävänantoa antaessa tarkoitukseni oli olla ohjailematta liikaa oppilaiden mielikuvia. Lopul-

ta siitä muodostui seuraava lavea maalailu: *Sitten kun me viimeksi piirrettiin se, hahmo, elikkä te aikuisena, nyt mennään sinne hahmon kenkiin ja katellaan vähän ympärilleen. Elikkä nyt piirretään, mitä siellä ympärillä näkyy, onko siellä jotaki lentäviä autoja vai onko tehtaita, vai onko puita vai onko valtavia kauppakeskuksia vai... mitä siellä näkyy. Elikkä minkälaista on. Ja myös voi laittaa että miltä haisee, miltä kuulostaa, voi pistää niihin puhekupliin kaikkia ääniä jos siellä vaikka on jotaki kovasti liikenteen melua tai lintujen laulua tai mitä siellä nyt kuuluis. Ja nyt kun tää paperi on jaettu kahtia, niin toiseen puoleen piirtäkää ja kirjottakaa semmonen unelmatulevaisuus, että mihin te haluaisitte minkälaista että ois ja saa olla mielikuvitusta. Ja sitten siihen toiseen puoleen piirtäkää semmonen, vähän niinkö painajainen, tai semmonen mitä te ette haluais että tullee. Elikkä toiseen miltä haluaisitte että tulevaisuudessa näyttäis ja toiseen miltä ette haluais tulevaisuuden näyttävän.*

Edellinen vierailu oli muistuttanut minua kahdesta koulussa yleisestä ongelmasta: 1) kaikki oppilaat eivät yleensä kerralla ymmärrä tai pelkäävät etteivät ymmärtäneet oikein tehtävänantoa, mikä ei lainkaan hämmästyttä yllä olevaa sepustusta lukiessa, ja 2) kaikki oppilaat eivät innostu siitä. Tavoitteeni tietenkin oli saada kaikki sekä ymmärtämään, mitä toivoin heidän tekevän että kokemaan tekeminen mieluisana. Tiedostin toki, että oppilaat ovat erilaisia, nopeampia tai hitaampia ryhtymään toimeen, eivätkä he olleet miettineet aihetta siinä määrin kuin minä puhumattakaan, että he olisivat siitä yhtä innoissaan. Tästä huolimatta minuun vaikuttivat kokemukseni siitä, miten koulussa pitäisi käyttäytyä; toisin sanoen ajattelin että kaikkien pitäisi reippaasti ja siltä istumalta ruveta työn touhuun.

Kuvattujen paineiden alaisena selvensin tehtävänantoa monisanaisesti niin sitä antaessani kuin jälkeenpäin kierrellessäni luokassa oppilaita jututtamassa. Vaikka joistain oppilaista tehtävä tuntui selvästi vaikealta eivätkä toiset vakuutteluistani huolimatta olleet tyytyväisiä piirrosjälkeensä, oli enemmistö silminnähden innostunut. Monet tekivät työtä yhdessä keskustellen aiheesta vilkkaasti ja kommentoiden toistensa töitä. He kulkivat luokassa vapaasti juttelemassa muissa pulpettiryhmissä olevien kanssa. Kulkemisen ja puhumisen vapaus altisti oppilaat kaverien tai mahdollisesti vanhempien tai sisarusten vaikutuspiiriin (he saivat halutessaan jatkaa työtä kotona), mikä vastaa hyvin sitä, miten tieto ja ymmärrys luonnollisissakin tilanteissa rakentuvat vuorovaikutuksessa. Toisaalta jotkut työskentelivät hiljaa itsekseen, ja yksi oppilaista teki piirroksen kokonaan kotona, koska joutui olemaan tunnilta pois ja halusi kuitenkin osallistua.

Yksi oppilas tuntui kaipaavan kovasti tukea tekemiseensä, kyseli mitä piirtäisi ja oli kriittinen kädenjälkeään kohtaan. Yritin useaan otteeseen kannustaa häntä, mutta lopulta vasta keskustelu oman opettajan kanssa auttoi häntä ylittämään epäluulonsa. Toinen oppilas kertoi opettajalleen haluavansa isona tehdä jotain auttamistyötä, mahdollisesti ulkomailla. Kuulin tuon keskustelun vain ohimennen, piirroksessa tai myöhemmin kirjoituksessa hän ei asiaa maininnut. Nämä tapaukset vihjaavat, että läsnäoloni luokassa ei välttämättä ollut oppilaille pelkästään hauskaa vaihtelua, vaan se saattoi tuntua uhkaavalta ja turvalliset rutiinit rikkovalta tunkeutumiselta. Lasten oli helpompaa ilmaista tarpeitaan ja salaisia haaveitaan omalle opettajalleen kuin minulle.

Huolimatta siitä, miten kaikki sanani, tekemiseni ja olemiseni väistämättä vaikutti tilanteeseen ohjaten oppilaiden ajatuksia, mielikuvia ja tuntemuksia (vrt. Thomson 2008, 6), sain yllättyä iloisesti huomattessani, että oppilaat eivät tarttuneet sellaisiin houkutteluihin, jotka eivät koskettaneet heitä. Lentäviä autoja ei luokassa olleista esimerkiksi maininnut kukaan, tehtaista tai kauppakeskuksista puhumattakaan. Oppilaat käsittelivät heille läheisiä aiheita kuten esimerkiksi sitä, onko heillä tulevaisuudessa töitä, perhettä, lemmikkejä tai ystäviä. Tämä tukee Villasen (2014, 74) huomiota siitä, että huolimatta siitä miten moraalisesti, ajallisesti tai tilallisesti kaukaisia tulevaisuuden visiot ovat, on niiden toinen pää aina tuon henkilön elämismaailmassa. Kuvitelmat apokalyipseista esimerkiksi ovat kaukaisia kaikilla näillä tahoilla, ja siksi ihmiset ovat niissä voimattomia. Kun ihmiset jokapäiväisessä elämässä tuntevat vastuuta teoistaan, siirtyy vastuu katastrofien hetkellä instituutioiden harteille. (Villanen & Jonsson 2013, 11–12.)

Kolmannella kerralla luokkaan saapuessani oppilailla oli välitunnilla alkaneen riidan selvittely kesken. Opettajan kanssa käydyn keskustelun jälkeen he olivat valmiita paneutumaan tulevaisuuteen, mutta välienselvittely jätti tietysti jälkensä ilmapiiriin. Tällä kertaa tehtävänantoni, parin välikysymyksen kanssa, kuului suunnilleen seuraavasti:

Minä: Kirjotetaan tietokoneilla Google Drivella kirjoitus näitten (osoitin kuvia) pohjalta. Saa olla joko semmonen fantasia, tarina, ihan kertomus tai sitten se saa olla enemmän semmonen asiatekstikin, ihan kummin haluatte, mikä teistä on mukavampi kirjoittaa.

Anna: Onko se siitä hyvästä vai pahasta?

Minä: No mää aattelin että te voitte ite vähä päättää. Kummasta haluatte. Voi kirjoittaa joko molemmista, siitä hyvästä tulevaisuudesta ja pahasta tulevaisuudesta, vähä miettiä

niitten eroja tai sitten voi kirjottaa ihan vaan kummasta haluaa. Niinkö monet teistä piirsi enemmän sitä hyvää, ni, se ehkä kiinnostaa enemmän, siitä saa kirjottaa ihan reilusti. Kirjottakaa kaikki mitä tulee mieleen, ja tässä on nää teidän kuvat niinkö, pohjana sille... Ja tietenkin musta ois tosi mielenkiintoista tietää että... miksi se on teidän mielestä hyvä, tai paha se tulevaisuus. Saa tosiaan kirjottaa ihan semmosen villin mielikuvitustarinan jos haluaa, kuhan se pysyy kuitenkin jonkin verran semmosen todellisuuden rajoissa tai. Että. ...Onko teillä nyt selvää mitä ruppeette kirjoittaa?

Anna: Joo

Pete: Tarviiko välttämättä olla sarjakuva?

Minä: Eiku nyt kirjoitetaan ihan vaan tarina, tietokoneella, ei oo enää sarjakuva. Hyvä kysymys!

Opettaja: Joo, laittakaa jokainen siihen otsikko kuitenkin, että ei ois niinkö nimetön otsikko niin sunkin on ehkä vähä helpompi sitten sieltä tunnistaa niitä.

Minä: Niin. Se voi olla se tulevaisuus tai Hyvä tulevaisuus tai Paha tulevaisuus se otsikko, tai voit keksiä ite. Ja tosiaan nyt ei tarvi, ne tulee vaan mulle, ei tuu (opettajan nimi), ni ei tarvi niin kiinnittää huomiota kielioppiin ja kirjoitusvirheisiin, mua ei haittaa vaikka siellä ois vähä virheitä.

Oppilaat: Hahahaha

Pete: Ja sitten kone alkoi lagaamaan hirmuisesti...

Koska kaikki eivät mahtuneet koulun tietokoneluokkaan kirjoittamaan, ripoteltiin loput tyhjinä oleviin luokkiin yksin tai pareittain. Käytännössä oppilaat saivat pitkälti valita, missä ja kenen kanssa työskentelivät. Osa teki jälleen tiivistä yhteistyötä kaverinsa kanssa. Koneella kirjoittaminen luultavasti vaikutti siihen, että joistain kirjoituksista tuli jopa kolmisivuisia tarinoita. Oppilaista osa aloitti kirjoittamisen heti eikä halunnut itseään häiritävän. Toiset puolestaan keskittyivät hyvän tovin sopivien fonttien ja värien löytymiseen. Kiertelin jälleen oppilaiden luona ja juttelin, jos joku vaikutti sitä kaipaavan tai siihen mielellään suostuvan. Tietokoneluokassa oli pieni konflikti kuulokkeiden kanssa, joiden käyttöön ottamista en huomionut, mutta opettaja pyysi oppilaita viemään ne pois. Pieni joukko oppilaita keskusteli kirjoittamisen sijaan siitä, mitä tekisivät kun olisivat Suomen presidenttinä tai muuten vain rikkaita. Keskustelu jäi tutkimusaineiston ulkopuolelle, sillä olin

unohtanut nauhurin oppilaiden omaan luokkaan enkä viitsinyt enää lähteä sitä hakemaan. Operaatio olisi todennäköisesti vain keskeyttänyt oppilaiden keskustelun.

5.4 Vierailu koulussa B

Toisessa luokassa vierailin vain kerran, syyskuussa 2014. Tällä kertaa koulu sijaitsi edellistä reilusti suuremman merenrantakaupungin lähiössä. Kyseessä on uusi yhtenäiskoulu, jossa työskenteli tuona lukuvuonna noin 30 opettajaa alakoulun ja 20 yläkoulun puolella. Rinnakkaisluokkia alakoulussa oli neljästä kuuteen, oppilaita yhteensä ala- ja yläkoulussa 650. Tutkimusluokassani oppilaita oli 21, joista kukaan ei tutkimusluvan (Liite 2) perusteella ollut kieltäytynyt osallistumasta. Yksi vanhempi oli sähköpostitse kysellyt tarkempia tietoja tutkimuksesta.

Tällä kertaa luokkaan saapuessani (olin hieman myöhässä eksyttyäni matkalla) oppilaat istuivat hyvässä järjestyksessä odottamassa mitä tuleman piti. Vaikka koulu oli uusi ja pyrki olemaan rajoja rikkova, avoin tila, muistutti luokkahuone paljon edellistä; vain piano puuttui. Tälläkin kertaa oppilaat istuivat 4-5 hengen pulpettiryhmissä lukuun ottamatta yhtä, joka istui vastapäätä opettajan pöytää. Aloitin tunnin jälleen kysymällä, mitä sanasta 'tutkimus' heille tulee mieleen. Anssi vastasi, että siinä tutkitaan jotain asiaa, jotta saataisiin lisää tietoa. Jatkokysymykseni, ovatko he aiemmin osallistuneet tutkimukseen, herätti vastakkaisia mielipiteitä: joku muisteli heidän osallistuneen, toinen kielsi asian eivätkä muut kommentoineet. Jatkoin keskustelua:

Minä: Noniin elikkä minä tutkin... tuota... kestäväää kehitystä. Onko teillä siitä ollut puhetta?

Pekka: Ei

Minä: No ei teidän oikeestaan tarvikkaan siitä sen kummemmin tietää. Se mitä mää halusin teiltä ni on että te saatte joko piirtää tai kirjottaa mulle semmoset tulevaisuudenkuvat. Elikkä kuvittelette itsenne vanhana, tai aikuisena, ja sitten (huomasin erästä tyttöä hymyilyttävän), vaikka mummona, vaikka satavuotiaana, ihan miten ite haluatte, ja sitten kuvaillette että miltä maailma näyttää ympärillä. Ei tarvi niinkään itseä kuvailla, saa kuvailla itseäänkin jos haluaa, mutta lähinnä sitä maailmaa. Missä päin maailmaa te asutte, minkälaista siellä on. Ja tehkää mulle kaks tulevaisuudenkuvaa, semmonen hyvä tulevaisuu-

denkuva mihin te haluaisitte että maailma menis ja mikä ois semmonen paha tulevaisuus, semmonen mahdollisimman huono tulevaisuus. Onko jotaki kysyttävää?

Alexi: Mä en ossaa piirtää.

Minä: No saa kirjottaa myös. Saa valita että haluaako piirtää vai kirjottaa semmosen niinkö tarinan.

Alexi: Et sää saa selvää siitä.

Opettaja: Tietokoneella jos kirjoitat niin siitä saa.

Minä: Nii. Jos tietokoneella kirjottaa niin sitten mää saan hyvin selvää ja jos piirtää ni mä voin käyä kyselemässä, te voitte kertoa mulle kans siinä samalla jos te haluatte. Siellä oli yks kysymys?

Otto: Ni että onko se niinkö se paha juttu niinkö omasta pahasta, niinkö että miten menis niinkö omasta tulevaisuudesta niinkö huonosti

Minä: Joo-o, joo

Otto: Nii että siis vaikka öö ei sais jotain työtä?

Minä: Nii. Mutta sen saa kirjottaa joko enemmän sillain jos haluaa tai sitten saa kirjottaa enemmän maailmasta. Tai piirtää. Saa ite valita. Teekkö enemmän omasta itsestäsi vai koko maailmasta. Tai Suomesta.

Jaakko: Miten siitä kuvasta tajuaa että se ei oo saanut töitä?

Minä: No sää voit siihen kirjottaa vaikka työtön. Sitä niin sitä piirustusta saa kans kirjoittaa samalla ei tarvi vaan piirtää vaan saa samalla tehdä vähä niinkö sarjakuvaa että kirjoittaa sinne kans asioita. Oisko vielä? Oliko siellä joku kysymys aikasemmin? Se meni jo?

Opettaja: Voiko tehdä niin että kun on piirtänyt niin sinne taakse muutamalla lauseella kertoo että tässä kuvassa... Tai ehkä silleenkin saat selevää.

Minä: Ehattomasti, joo ehattomasti. Ja saa myös tulla mulle kertomaan ja mää varmaan vähä täällä kattelenkin että jos tuntuu että haluaa mieluummin puhella siitä nii... No sitten vois ruveta tekemään jos.

Oppilaat saivat tällä kertaa valita tekevätkö piirroksen vai kirjoituksen ja haluavatko tehdä koneella vai käsin. Ainoastaan neljä halusi tehdä tietokoneella ja heistäkin vain yksi kirjoitti, sillä Tero keksi kysyä, saako piirroksen tehdä tietokoneen kuvankäsittelyohjelmalla. Oppilaat alkoivat työhön ensin äänettöminä, kysellen vain välillä tarkentavia ohjeita. Sanoin oppilaille lukevani luokan sivussa mutta olevani heidän käytettävissään. Pelkäsin, että selän takana kurkkiminen voisi tuntua kiusalliselta. Luokan ilmapiiri oli hiljaisempi ja ujompi kuin koulussa A. Tunnelma saattoi toki johtua siitä, että ponnahtin täysin vieraana ihmisenä heidän luokseen ja ilman suurempia alustuksia komensin työhön.

Vaihtunut toimintastrategiani selittyy niin ajan vähyydellä – opettaja oli tällä kertaa luvannut käyttööni vain aamun kaksi ensimmäistä tuntia – kuin tutkielmani vaiheella. Koulussa A vieraillessani olin vasta pistämässä työtä alulle, minkä jälkeen tuumailin kesän sen parissa ennen tämänkertaista vierailuani. Tällä kertaa olin luultavasti itse niin sisällä aihepiirissä ja jo malttamaton saamaan työn päätökseen, etten jaksanut enää antautua perinpohjaisiin pohdintoihin siitä, mitä tutkimus on ja miksi sitä heidän kanssaan teen – varsinkin kun mielessäni oli edellisen kerran kokemus, jossa paljon puhe ei tuntunut selvittäneen asiaa paljontaan. Lopussa joillakin oppilailla uhkasi alustuksen ripeästä tahdistä huolimatta loppua aika kesken, joten oli hyvä että annoin etusijan oppilaiden työskentelylle.

Tunnin edetessä oppilaat lähtivät kuten koulussa A kiertämään katsomassa muiden töitä ja puheensorina kasvoi. Enemmistö vaikutti jälleen innostuneen tehtävästä. Piirtäminen lähti tässä luokassa yleissilmäyksellä paremmin käyntiin kuin edellisessä luokassa. Ehkä oppilaat olivat tottuneempia piirtämisen käyttöön tiedonkäsittelyssä tai luokkaan oli sattunut innokkaita ja itsevarmoja piirtäjiä. Piirrokset myös käsittelivät monipuolisemmin globaaleja tulevaisuushaasteita. Ensimmäisen tunnin lopulla moni esitteli työtään, kertoi siitä lisää sekä kyseli minulta neuvoja tai mielipidettä. Keskustelu aiheesta jatkui välitunnille lähdettäessä, jolloin ohimennen kuulin huomautuksen muun muassa pierulla kulkevista lentävistä autoista, ja eräs oppilas selosti minulle, miten leivän hinta tulee halpenemaan, koska keksitään viljaa tekevä kone.

Osa oppilaista sai työnsä valmiiksi jo toisen tunnin alussa, jolloin opettaja antoi heille muita tehtäviä. Enemmistö kuitenkin tarvitsi vielä aikaa itsenäiseen työskentelyyn, ja opettaja oli unohtanut heidän ruokailunsa, mikä lyhensi tuntia vartilla, joten loppukeskustelulle jäi tällä kertaa aikaa vain kymmenisen minuuttia. Olisin halunnut koulun A tavoin keskustella piirissä istuen, mutta koska ajattelin suuren osan tuosta ajasta kuluvan pulpettien siirtelyyn

ja piiriin asettumiseen, johdin loppukeskustelua nyt edessä seisten. Oppilaat istuivat neljän hengen pulpettiryhmissään. Niin fyysinen järjestely kuin kiireen tuntu (osa oppilaista viimeisteli vielä hädissään töitään) tekivät tilanteesta enemmän kuulustelun kuin keskustelunomaisen, mutta sen sisällöstä kerron vasta seuraavassa luvussa.

6 Oppilaiden kokemukset kestävästä tulevaisuudesta

Pohtiessani miten aineiston voisi parhaiten esittää tulin siihen tulokseen, että osuvimman mielikuvan sen rikkaudesta saa nostamalla esille töissä toistuvia teemoja. Selostan näitä teemoja suunnilleen siinä järjestyksessä, miten usein kyseinen teema nousi esiin. Yllättäen koulusta B saamani aineisto osoittautui tyystin erilaiseksi kuin koulusta A. Kun suurin osa koulun A oppilaista keskittyi henkilökohtaisiin tulevaisuuksiin, käsitteli enemmistö koulun B töistä ihmiskunnan tulevaisuutta laajemmin. Uusia teemoja olivat nyt terroristit, sodat ja teknologiaan kehitykseen liittyvät toiveet sekä pelot. Painopisteen muutos voi selittyä monella tekijällä: ehkä koulussa B kestävä kehityksen teemoja oli käsitelty enemmän tai sitten koulussa A pitämäni sarjakuvatunti juurrutti oppilaat ajattelemaan nimenomaan itseään vanhana. Eräs vaikuttava tekijä saattoi olla koulussa A sinä lukuvuonna sattunut oppilaan sisaruksen kuolema, joka mahdollisesti kiinnitti huomion läheisiin turvallisuutta tuoviin tekijöihin.

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni etsii vastausta siihen, kuinka oppilaat yleensä kuvittelevat tulevaisuutensa ja koska kestävä kehityksen sosiaaliseen ja kulttuuriseen ulottuvuuteen voi sisällyttää melkein mitä vain kuten Moldan ja kumppanit (2011, 5) kriittisesti huomauttavat, pyrin esittämään aineistoni mahdollisimman kokonaisvaltaisena. Joitakin teemoja ei välttämättä heti tulisi yhdistäneeksi kestävään kehitykseen, mutta pienellä syventymisellä melkein kaikesta aineistosta esiin tulleesta keskustelun voisi suunnata siihen, miten säilyttää biologinen monimuotoisuus ja ekosysteemien toimivuus, sopeuttaa ihmisen toiminta luonnon kestäkykyyn ja etsiä taloutta, joka ei perustuisi varantojen hävittämiseen, tai kuinka taata hyvinvoinnin edellytysten siirtyminen sukupolvelta toiselle. (vrt. Tani et al. 2007, 202.)

Aloittaessani tulevaisuuskuvitelmien analyysin oli useampi kuukausi jo kulunut niiden ensimmäisen osan (koulu A) keruusta. Tuona aikana olin lukenut painavia opuksia tieteellisestä tutkimuksesta, ja kaiken lukemani jälkeen tuntui hieman surkuhupaisalta yrittää vakavasti ottaen ymmärtää oppilaiden kokemusmaailma sen aineiston perusteella, jonka tuottamiseen olin osallistunut monia aloittelevan tutkijan virheitä tehden. Tiedostin myös miten suppea ja hetkellinen keräämäni aineisto oli huolimatta siitä, miten pyrkimykseni oli olla avoin erilaisille kokemuksille ja tavoille ilmaista niitä. Aineistonkeruuta leimasi mielikuvani siitä, mitä tieteellinen tutkimus on tai mitä sen pitäisi olla. Siihen vaikuttivat myös

kokemukseni koulumaailmasta, oletukset siitä, miten minun tuli siellä tutkijan ja toisaalta kasvattajan roolissa toimia. Näistä epäonnistumisen tuntemuksista huolimatta ilahduin aineistosta suuresti. Niin piirroksista, kirjoituksista kuin nauhoituksista paistoi, että kómpe- lyydestäni huolimatta oppilaat olivat kiinnostuneet aiheesta. Varsinkin kirjoituksia moni oli (koulussa A) halunnut jatkaa vielä kotona, ja jotkut niistä olivat henkilökohtaisuudessaan koskettavia tai ilmaisuvoimassaan hulvattomia, josta esimerkkinä seuraava, kokonaisuudessaan muotoiluineen säilytetty teos:

Hyvä TULEVAISUUS

MULLA ON SIINÄ ELÄIMIÄ,TALO JA
AURINKO PAISTAA AINA.

OLEN SIINÄ AIKUINEN JA OLEN TÖISSÄ... ÖÖ

... **jossain.**

JA MULLA KASVAA KUKKA PIHASSA.

MULLA EI OO KAVEREITA.

JA POSSUMIES ASUU KATOLLA.

EN TIIÄ MISÄ MÄÄ ASUN.

KISSA ASUU SISÄLLÄ MUN KANSSA

JA KOIRA SEURAA MUA.

JA MUN LINTU EI OSAA LENTÄÄ.

LOPPU

!!!

Seuraavissa lainauksissa olen yhdenmukaistanut muotoillut, sillä niiden fonttikoot olivat usein suuria ja fonttien sekä värien vaihtelu mahdollisesti vaikeuttaisi lukemista. Toisaalta monet oppilaat käyttivät suurimman osan kirjoitusajasta nimenomaan fontteihin ja väreihin, jolloin niiden typistäminen tieteellisen kirjoittamisen Times New Romaniin koolla 12 ei ole yhdentekevä yksityiskohta. Kielioppivirheitä en lainauksista ole korjannut.

Ennen teemojen yksityiskohtaista esittelyä väläytän siitä yleiskuvan seuraavaan taulukon kautta. Taulukkoon on yleisyysjärjestyksessä koottu aineiston sisältöjä. Vaikka ympäristö nousi aineistossa esiin hyvin ja globaali oikeudenmukaisuus jonkin verran, liittyivät oppilaiden suurimmat toiveet ja huolet henkilökohtaiseen tulevaisuuteen ja aineelliseen tai ammatilliseen menestymiseen. Negatiivisissa tulevaisuuskuvissa esiintyi eniten turvattomuuden kuten yksinäisyyden, syrjäytymisen, sodan, terrorismin tai murhaamisen pelkoja. Näiden lisäksi aineistossa tulivat usein esiin myös eläin- ja ihmissuhteet sekä kansainvälisyys. Taulukon numerot viittaavat siihen, monessako työssä kyseinen aihe esiintyi, esimerkiksi menestyminen esiintyi 10/18 koulun A piirroksissa ja 7/14 kirjoituksessa.

Taulukko 1. Tulevaisuuskuvitelmien keskeiset sisällöt.

Teemat	Koulu A piirrokset / 18 kpl	Koulu A kirjoitukset / 14 kpl	Koulu B / 21 kpl	Yhteensä / 53 kpl
Menestyminen	10	7	9	26
Turvattomuus	5	1	16	22
Lemmikki	7	10	4	19
Läheiset	4	9	6	19
Kansainvälisyys	4	4	5	13
Ympäristö	1	2	10	13
Teknologia	2	1	9	12
Paikallisuus	1	4	4	9
Koulutus	2	4	3	9
Oikeudenmukaisuus	-	-	4	4
Hyväntekeväisyys	-	-	2	2
Eläintensuojelu	-	-	2	2
Ufot	-	-	2	2

6.1 Jos saan potkut töistä

Lapset pohtivat tulevaisuuttaan enimmäkseen työn, menestymisen ja vaurastumisen kautta. Teema on aiheeni kannalta olennainen, sillä kuten Marx Giddensin (1979, 234) mukaan toteaa, on inhimillisen elämän tutkiminen keskeisten inhimillisten tarpeitten tyydyttämiseen tähtäävien yhteiskunnallisten käytäntöjen tutkimista. Moision (2012, 78) mukaan Marxin koko tuotantoa läpäisevä ajatus oli, että työ on ihmisen tulemista itseksensä. Ilman tuotannollisen toiminnan luonnossa aikaansaamaa muutosta ei inhimillistä olemassaoloa voisi käsittää. Työ on se piste, jossa ihmisen ja luonnon suhde on konkreettisimmillaan, sillä inhimillisten olentojen vuorovaikutus luonnon kanssa on sen aktiivista hallintaa ja hyödyntämistä (Giddens 1979, 234).

Kuva 1. Potkut! Koulu B.

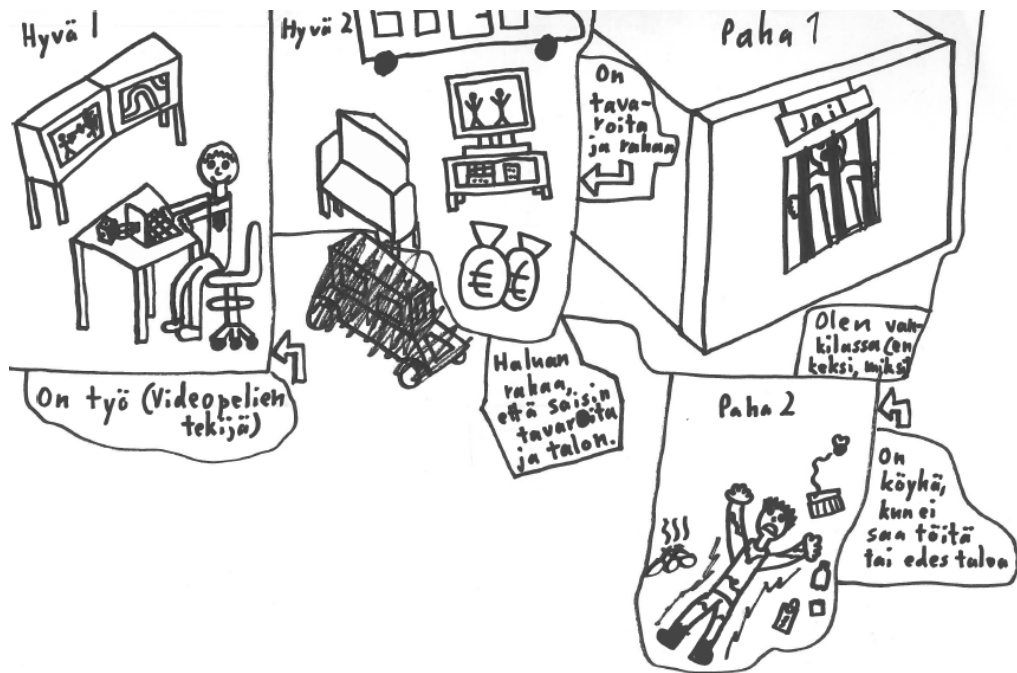


Työ saattoi aineistossa liittyä *ihan normaalin elämään!*, tai itsensä toteuttamiseen ja luovuuteen: *Olen juuri saanut opintoni loppuun ja nyt minulla ja hevosellani on entistä enemmän aikaa toisillemme. Tietysti elämästäni tulee paljon raskaampaa kun alan nyt käydä töissä, mutta onnekseni aloitan työt juuri täällä, tallilla. Olen opiskellut jo kauan hevosalaa ja unelmoinut aina tästä työstä. Nyt vihdoin saan aloittaa työni ratsastuksenopettajana! Tai: Kun olen vanha ja en jaksa pitää ratsastuskoulua voisin alkaa pitää pientä kahvilaa. Keksisin kaikki pullat ja juomat ite ja tekisin kaikki koristeet ite.*

Työttömyys esiintyi usein (esim. kuva 1.) pahan tulevaisuuden symbolina. Kuvan vasemman puoliskon negatiivisessa tulevaisuudenkuvassa kuvan piirtäjä visioi itseään saamassa potkut, ilmeisesti tehtaasta. Oikean puolen hyvässä tulevaisuudessa päähenkilö istuu kaverien tai perheenjäsenten kanssa sohvalla katsomassa televisiota. Kun piirtäjä huonossa tulevaisuudessa on hänet irtisanovan vihaisen pomon armoilla, on hän hyvässä tulevaisuudessa oman elämänsä herra, joka on tasa-arvoisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa.

Monessa kuvassa (esim. kuvat 1 ja 2) esiintyi kulttuurisia vaurauden symboleja, kuten televisio, sohva, tietokone, auto tai suuret rahasäkit. Kuvaamalla omaa tulevaisuuden tilaansa oppilaat samalla osoittavat yhteiskunnallista paikkaansa sekä kulttuurin muutosta ja jatkuvuutta (Prosser 2007, 17).

Kuva 2. Pelintekijä. Koulu B.



Hyviin tulevaisuuskuviin liittyi usein kuvaus unelmatyöstä, kuten kuvan 2 onnellinen videopelien tekijä. Pahat tulevaisuudenkuvat liittyivät tässä kuvassa jälleen työttömyyteen, köyhyyteen ja syrjäytymiseen. Niin koulussa A kuin koulussa B kodittomuus, toisinaan yhdistettynä päihteisiin, oli yleinen pahan tulevaisuuden sisältö työttömyyden lisäksi. Hyvissä tulevaisuuskuviissa esiintyi yleisten kulttuuristen symbolien lisäksi myös yksityiskohdallisia kulttuuri-ilmiöitä (esim. Steven Spielberg ja Vladimir Putin kuvassa 4) tai kaupallisia merkkejä (Red Bull kuvassa 4 ja Coca Cola kuvassa 3). Kuvan 3 piirtäjä valotti kuvaansa suullisesti kertomalla miten hänen hyvässä tulevaisuudessaan kaikki olisi syötävää.

Kuva 3. Coca Cola. Koulu A.



Kuva 4. Steven Spielbergin talo. Koulu A.



Kuvitelmiin saattoi lisäksi sisältyä toive maineesta: *Meidät viisi oli valittu kuuluisan laulajan Justin Bieberin taustatanssijoiksi*. Menestymistä pohdittiin myös syvemmin esimerkiksi hevoskilpailuiden yhteydessä, jolloin loppukaneetti saattoi olla: *Eihän voitto ole tärkeintä, Kunhan saa vain viettää ihanan ja ikimuistoksen päivän rakkaan harrastuksen parissa*. Muutamassa työssä esiintyi toive rikkauksista ilman työnteon vaivaa: *Mä en oo töissä, koska oon rikas xD*. Kunnian ja rikkauksien tavoittelu saattaa toki selittyä sillä, että kehotin lapsia käyttämään reilusti mielikuvitusta, ja kukapa ei enemmän tai vähemmän salaa haaveilisi helposta ja huolettomasta elämästä. Useimmiten töihin sisältyi kuitenkin toive mielekkästä työstä äkkirikastumisen sijaan.

Kuva 5. Kaikilla on töitä.



Kaupallisuuden kritiikkiä tai kulutustottumusten vaikutusten pohdintaa aineistossa ei esiin-
tynyt lainkaan, vaikka opetus suunnitelmissa se nostettiin keskeisimmäksi kestävästä tulevai-
suuden tekijäksi. Päinvastoin kuten kuvassa 5 kauppa edusti sitä, että kaikilla on töitä. Sa-
maa asennetta edustaa kuvan 6 hyvän tulevaisuuden näkymä liikkeiden ympäröimälle ka-
dulle.

Kuva 6. ShopMall.

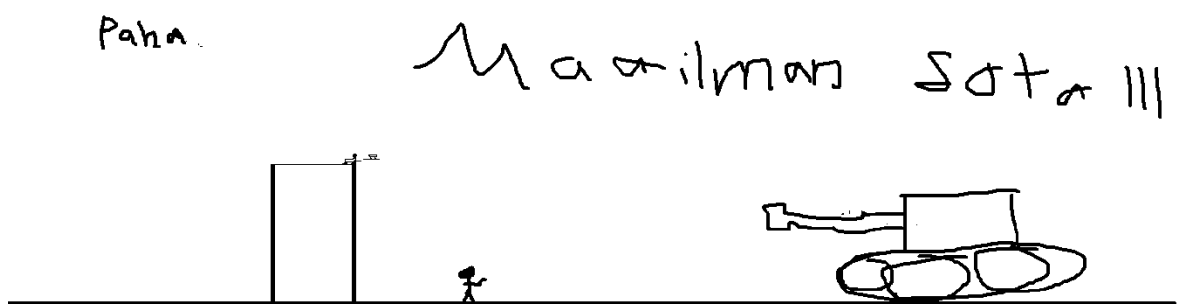


Kuvan 6 voi tulkita puhdasoppiseksi ekomodernisaatioteorian mukaiseksi tulevaisuuden näkymäksi. Pikavilkaisulla piirroksen voisi sijoittaa johonkin nykyisen suuren kaupungin ostoskadulle, mutta tarkempi tarkastelu osoittaa, että kuvasta puuttuvat autot ja kuvan oikeassa reunassa on ilmeisesti kävelyyn kannustava mainos. Lisäksi kuvan vasemmassa alareunassa on futuristinen teknologinen mato, joka ystävällisesti tervehtii kadulla kulkijaa. Piirroksessa ei näy köyhyyden tai sekasorron merkkejä eikä saasteita, kaikki on päinvastoin siistiä ja hallittua. Pahaa tulevaisuutta puolestaan kuvaavat ylhäällä vasemmalla erilaiset väkivallan muodot.

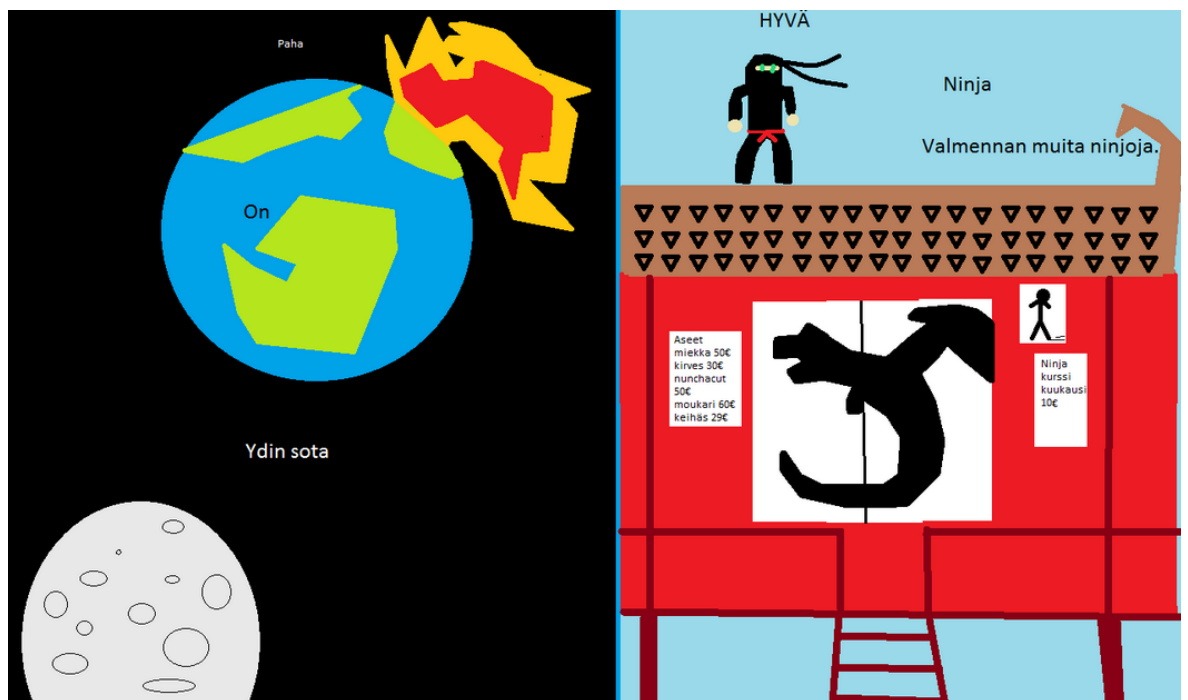
6.2 Maat taistelevat keskenään

Koulussa B eniten toistunut aihe oli toive, ettei tulisi sotia. Koulussa A sodat mainittiin suoraan vain kolmessa työssä. Koulussa B otettiin pahoissa tulevaisuudenkuvissa esiin sotien lisäksi muitakin väkivallan muotoja, kuten terroristit, kuolema, murhaaminen, syrjintä tai kiusaaminen: *Kaikki riitelevät keskenään. Kaikki ovat peloissaan sisällä ja terroristit tuhoavat kaiken.*

Kuva 7. Maailmansota.



Kuva 8. Ydinsota.



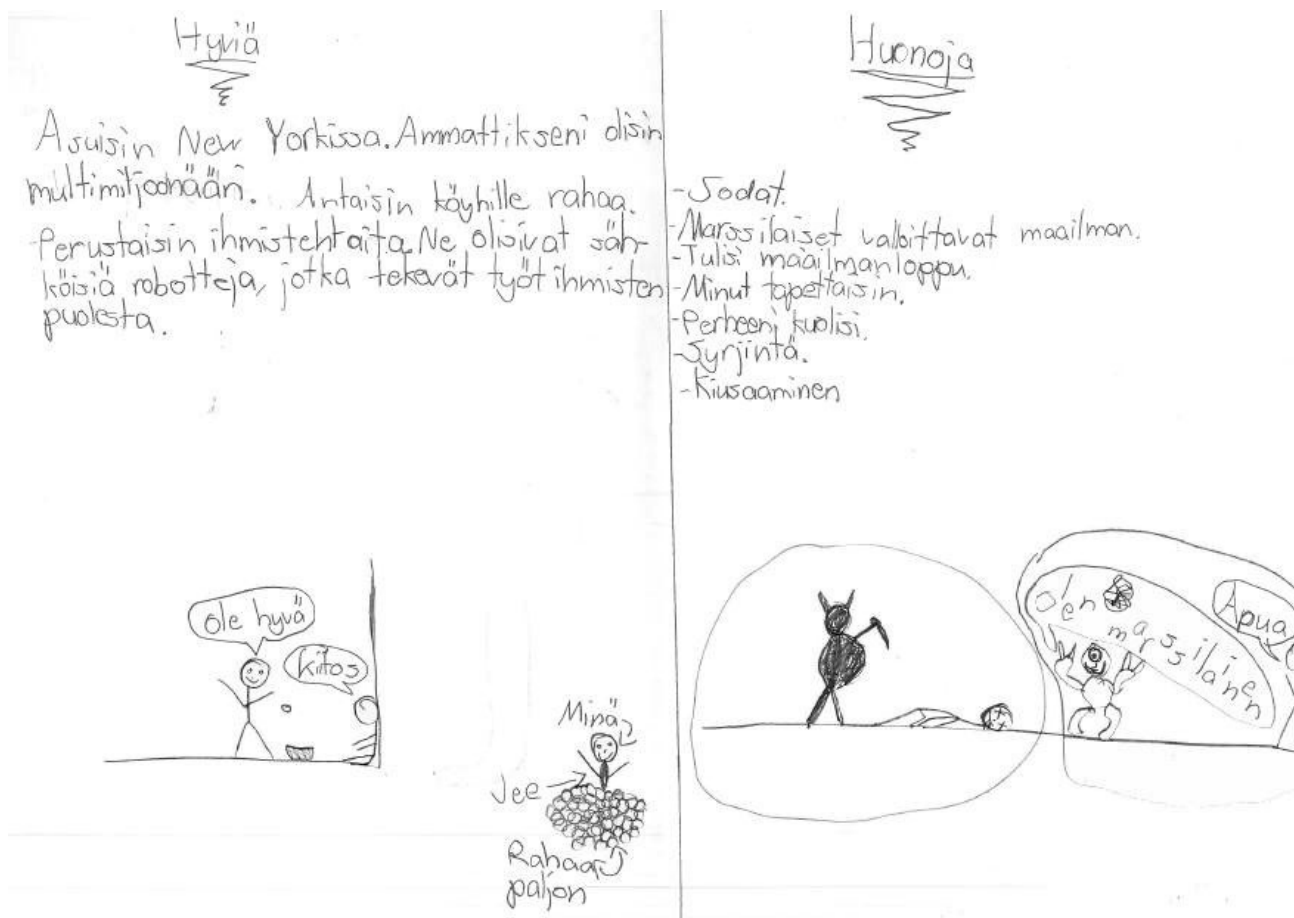
Maapallon sisäisten sotien lisäksi yhdessä koulun B kuvassa ulkoavaruuden olennot räjäyttävät maapallon, toisessa (kuva 9) sen tekee jättiläsalama. Joissain kuvissa paha henkilöityi esimerkiksi kuvan 9 Lordi Kakkanaamaksi tai kuvan 4 Vladimir Putiniksi.

Kuva 9. Jättiläsalama. Koulun B.



Sotien syitä pohdittiin yhdessä koulun B työssä: *Tulee sotia koska ihmiset eivät osaa keskustella*. Oppilas pyysi apuani ajatuksensa muotoilussa, hän halusi varmistaa että tulkitseen sen oikein. Keskustelumme osallistui myös toinen oppilas, joka tarkoitti, että sotia tulee koska presidentit eivät osaa keskustella. Jälkimmäisen oppilaan ajattelu heijastaa näkemystä, jonka mukaan yksittäisten ihmisten vaikuttamismahdollisuudet ovat heikot: suuret päätökset tehdään muualla. Alkuperäinen oppilas ei kuitenkaan allekirjoittanut tätä näkemystä. Hän totesi lisäksi miten hyvässä tulevaisuudessa: *Kaikki varakkaat auttaisivat hyväntekeväisyydessä ja hyväntekeväisyydestä tulisi aktiivisempi*. Hän ei työssään suoranaisesti yhdistänyt köyhyyttä ja sotia, mutta mahdollisesti ne hänen ajattelussaan liittyivät toisiinsa.

Kuva 10. Multimiljonääri. Koulu B.



Vaikka hyväntekeväisyys mainittiin suoraan vain kahdessa työssä (esim. kuva 10), esiintyi monessa toive että kaikilla olisi ruokaa, koti ja töitä. Lisäksi koulussa B kuudessa työssä mainittiin joko pahassa tulevaisuudessa *Paljon vakavia sairauksia* tai *Jokin vakava tauti leviää koko maailmaan* tai hyvässä tulevaisuudessa *Paljon sairaaloita yms. Hyvät lääkärit yms.* Hyvässä tulevaisuudessa esiintyi usein myös toive, miten: *Kaikilla olisi hyvä olla ja Ihmiset olisivat mukavia ja toistensa kanssa. Kaikki auttaa toisiaan.*

6.3 Haluan mopsin ja mangustin <3

Suurin yllätykseni aineistossa oli eläinten runsaus. Koulussa A eläimet mainittiin lähinnä kotieläiminä: *Meillä on kissa, koira, kaksi kania, hevonen ja poni.* Koulussa B eläimiä esiintyi vähemmän ja ne liittyivät toisinaan myös eläinsuojelullisiin kysymyksiin, kuten kuvassa 11.

Kuva 11. Tosi iso eläintarha. Koulu B.



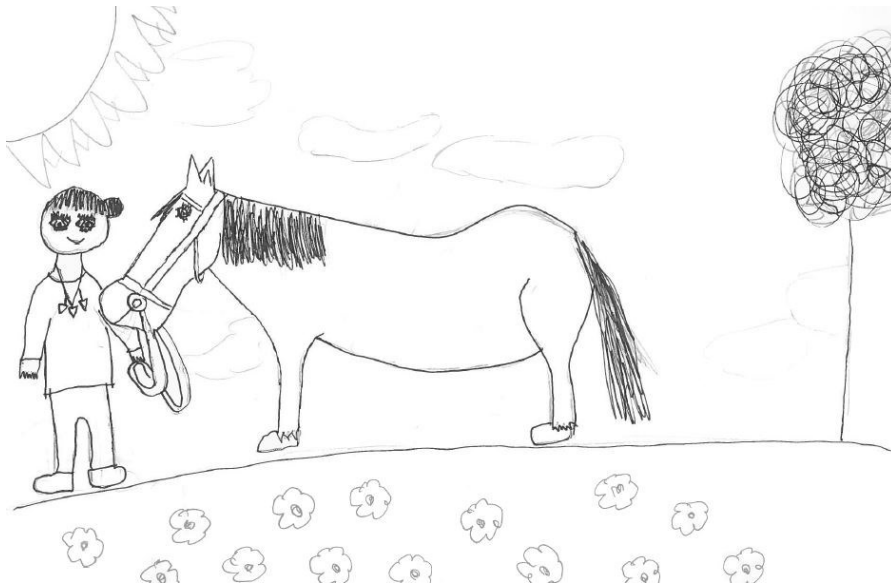
Yllä olevan piirroksen tekijä jatkaa kuvaustaan kirjoittamalla: *Eläintarhan eläimillä too-oooosi paljon tilaa, uhanalaisia eläimiä suojellaan, ei salametsästystä.* Lisäksi kuvan vasempaan yläreunaan on piirretty panda, muun muassa WWF:n (World Wide Fund for Nature) logon myötä ympäristönsuojelun ikoniksi noussut eläin. Kuvan 12 tekijä puolestaan kertoo miten: *luulen, että maapallosta tulee paratiisi, jossa ihmiset ja eläimet elää sovu-*
sa.

Kuva 12. Paratiisi. Koulu B.



Hevossuhteisiin liittyi eniten suhteen reflektointia ja eläimen inhimillistämistä: *Nappaan nopeasti Nipan ja suljen portin perässäni. "Vihdoin saamme olla ihan kahdestaan", halaan hevostani.* Hevoselle puhuttiin kuin ihmiselle ja sen kanssa kahdestaan vietettyä aikaa arvostettiin (kuva 13). Yhdessä tarinassa myös koira saa samanlaisen persoonan aseman, tarinan päähenkilö asuu sen kanssa ilman muuta perhettä: *Lentokone on laskeutumassa Varsovan lentokentälle. Olen ottanut mukaani koiran, jonka nimi on Miska.*

Kuva 13. Hevonen. Koulu A.



Toive eläimen läheisyydestä jopa useammin kuin perheestä tai ystävistä saattaa liittyä lasten ikään. Tuossa vaiheessa voi tuntua hassulta kuvitella tulevaa kumppania tai ystäväpiiriä, eläimet sen sijaan voivat olla neutraalimpi kiintymyksen kohde. Koska aihe vaikuttaa olevan lähellä ainakin näitä lapsia, siitä voisi luontevasti jatkaa pohtimaan eläinkysymystä laajemmin. Kysymys ihmisten mahdollisesta erosta muihin eläimiin sekä oikeudesta hyötyä näistä on Väyrysen (2006, 85, 195–197) mukaan kiehtonut ihmisiä ammoisista ajoista lähtien ja on yhä ajankohtainen tutkimusaihe esimerkiksi ympäristöfilosofiassa. Yleisimmän näkemyksen mukaan ihminen on ainoa eettinen olento, eikä eläimillä keskenään tai ihmisten ja eläinten välillä ole oikeussuhteita. Tästäkin on poikkeuksia, esimerkiksi keski-ajan eläinoikeudenkäynneissä eläinten puolesta nostettiin juttuja ihmisiä vastaan ja niitä kuultiin todistajina. Nykyään oikeudelliset käytännöt ovat vakiintuneita esimerkiksi eläinrääkkäyksen kohdalla, vaikka eläinten teollinen massatuotanto ja käyttö koe-eläiminä osoittavat eläinrääkkäykseen suhtautumisen epäjohdonmukaisuuden.

Usein erityiskohtelua ovat saaneet ne eläimet, jotka ovat symbioottisessa suhteessa ihmisyhteisöön. Ihmisten omistuksessa olevilla hyötyeläimillä on villieläimiä yleisemmin ollut laillinen suojus, ja kotieläimiä on halki aikojen ja paikkojen saatettu kohdella kuin perheenjäseniä. Sitoutuessaan vahvoin yksilön oikeuksiin eläinoikeuskeskustelu ajautuu kuitenkin vaikeuksiin ajatellessaan ihmisyhteisön ulkopuolella eläviä eläimiä, jotka ovat osa dynaamisia, ihmisten hallinnan ulkopuolella olevia ekosysteemejä. Yksilönoikeudet eivät päde esimerkiksi Afrikassa, jossa ihmisten täytyy väkivaltaisesti rajoittaa norsukantoja,

jotta ne lisääntyessään eivät tuhoaisi luonnonpuistojen kasvillisuutta ja veisi muilta lajeilta elämisen ehtoja. (Värynen 2006, 95, 196, 200.)

Kuva 14. Porsas katolla. Koulu A.



Kuva 14 tiivistää hienosti ihmisten ja kotieläinten symbioottisen yhteiselämän: kaikilla on oma paikkansa, koiralla kopissaan, kissalla sisällä ihmisen kanssa ja linnulla katonrajassa. Vain katolla seikkaileva porsas rikkoo asioiden totuttua järjestystä antaen samalla vihjeen oppilaan pahan tulevaisuuden kuvasta, jossa eläimet ovat tehneet vallankumouksen ja ajaneet talon omistajan ulos koirankoppiin.

6.4 Minulla on vaimo ja kaksi lasta

Eläinten jälkeen aineistossa tulivat ihmissuhteet ja koti: *Olen 30-vuotta asun mieheni kanssa kauniissa talossamme. Tai: Haluaisin että minulla olisi semmoinen poikaystävä joka oikeasti rakastaa minua ja luottaa minuun.* Mielenkiintoisena sivupolkuna pojat mainitsivat useimmin puolison ja lapset, tytöistä vain yhdellä oli lapsi: *Tulin kotiin ehkä kello kahdeksan illalla ja tyttöni Olivia oli jo syömässä iltapalaa. "Äitii!" huusi Olivia kovaan ääneen, varmaan koko naapurusto kuuli. "Sä Sitten tulit vasta nyt! Mä ootin sua koko illan ja päivän ja aamun". "Tai ehkä vaan päivän ja illan mut silti! Mulla oli sua tosi kova ikävä!".* Kirjoituksesta tulee luontevasti mieleen tulkinta, että kirjoittaja tulevan lapsen kautta

käsittelee omien vanhempiensa kiireistä, urakeskeistä elämää. Toisaalta kirjoittaja suhtautui omaan tulevaan uraansa positiivisesti pitkin kirjoitusta, eikä kyseinen lainaus nouse merkittävään asemaan koko tarinan suhteutettuna.

Kuva 15. Omakotitalo. Koulu A.



Aineistossa toistui tiuhaan toive omasta talosta: *omistan todella ison talon jossa on Jääkiekko-Kaukalo,uimaallas, parkour-rata,Jätti Trampoliini,autohalli. katolla helikopteri,kuntosali ja 12km korkea hissi.* Tai: *Asun omakotitalos ihan yksin.* Toive omasta talosta selittyy osittain oppilaiden asuinpaikalla. Pohjois-Suomessa, josta aineisto on kerätty, omakotitalo on keskiluokkaisessa perheessä usein normi. Toisaalta kuvan 15 konkreettisoima mielikuva on epäilemättä laajemminkin, ainakin länsimaissa levinnyt vauraan elämän symboli: omakotitalo kauniilla ja turvallisella asuinalueella, sisällä onnellisia ihmisiä ja ulkona puutarha kotieläimineen. Mielenkiintoisesti kuvan talossa asuu ilmeisesti kaksi naista stereotyyppisten äidin, isän ja kahden lapsen sijasta. Oman talon vastakohtana huonossa tulevaisuudessa esiintyi usein synkkä kerrostaloalue (esim. kuva 16).

Kuva 16. Kerrostalo. Koulu A.



Kestävän kehityksen kannalta oma talo on kiinnostava aihe, sillä Suomessa asuminen on WWF:n (Häkkinen & Kangas 2012, 2) teettämän tutkimuksen mukaan yksi suurimmista kasvihuonepäästöjen aiheuttajista liikkumisen ja ruoan lisäksi. Taloon liittyy myös kysymys omistusoikeudesta. Väyrysen (2006, 308–312) mukaan omistusoikeusinstituutiossa luonnon käytölle annetaan yleisimmät oikeudelliset reunaehdot. Muiden instituutioiden tapaan omistusoikeudet ovat historiallisia ja siten neuvoteltavissa muuttuvia olosuhteita paremmin vastaaviksi, eivät ’talouden luonnonlakeja’. Väyrynen lainaa Bromleyta, joka erottaa neljä omistusoikeuden institutionaalista muotoa: yksityisomaisuus, valtion omaisuus, yhteisomaisuus ja vapaa käyttöoikeus. Näistä ensin mainittu liberaali perinne on vahvoilla, vaikka yksityisomistuksen rajoittamattomasta oikeudesta lähtevä kapitalismi saattaa legitimoida yksilöiden lyhytnäköistä ahneutta johtaen sekä sosiaalisiin että ekologisiin ongelmiin. Ympäristön kannalta pahin tilanne on kuitenkin omistusoikeuksien määrittelyn puuttuminen kokonaan. Ongelmia seuraa myös siitä, jos omistusoikeuksia ei olla määriteltä tarpeeksi suhteessa ympäristöön. Perinteisesti keskustelu on keskittynyt ihmisten välisiin suhteisiin.

Omistusoikeuden määrittelyn puuttumiseen on Väyrysen (2006, 319) mukaan johtanut esimerkiksi se, kun kolonialismin toimesta perinteiset luonnonvarojen käyttöä kontrolloivat yhteisomistusjärjestelmät purettiin. Jäljelle on tuolloin jäänyt vain kontrolloimattoman vapaa käyttöoikeus, joka vähitellen vakiintui yksityisomistukseksi eurooppalaista maan viljelyyn perustuvaa yksityisomistuksen mallia seuraten. Globaalissa maailmassa täytyy kuitenkin tunnustaa myös erilaiset tavat merkitä omaisuus. Samasta ongelmasta puhuu Massey (2008, 65–104) kuvatessaan Hondurasin maakiistaa. Siinä Mosquitan alueen käyttöoikeudesta taistelivat alueella asuvat intiaanit ja muun muassa ulkomaalaiset yritykset. Kiistan keskeisiksi välineiksi muodostuivat kartat: perinteistä karttaa vastaan intiaaniväestö teki uuden kartan, johon merkittiin kullakin alueella asuvan ryhmän nimi sekä alueet, jolta ryhmät saivat elantonsa, täyttäen näin virallisten karttojen tyhjiltä vaikuttavat aukot.

6.5 Mä matkustelen koko ajan, koska mulla löytyy rahaa

Asuinpaikka mainittiin noin puolessa koulun A töistä ja viidessä koulun B: *Minä harrastan lätkää ja pelaan Washingtonissa, tai Asun Rovaniemellä, ja harrastan jalkapalloa Helsingissä.* Lisäksi muutamassa työssä vilahti toive matkustelusta *Haluaisin myös palio matkustella lämpimissä paikoissa.* Tai *Haluaisin käydä New Yorkissa jossain vaiheessa elämänsäni.* Kansainvälisyyttä ja kielitaitoa arvostettiin pohtimatta rikkaiden ja köyhien maiden välistä suhdetta eli sitä, mitä Massey (2008, 17–18, 21–23) kutsuu aika-tila-tiivistymän valtageometriaksi. Tällä Massey tarkoittaa sitä, miten eri sosiaaliset ryhmät ja yksilöt ovat eri asemissa suhteessa liikkuvuuteen ja siihen mitä saatetaan kutsua kiihtymiseksi, maailmankyläksi tai tilallisten esteiden ylittämiseksi. Samalla kun maailmanmatkaajat suihkivat lentokoneilla ympäri maapalloa sähköposteja lähetellen, kävelee afrikkalainen nainen päivittäin tuntikausia vedenhakuun, ja pakolaiset esimerkiksi Guatemalasta yrittävät hengenvaarallista pyrähdystä rajan yli Yhdysvaltoihin. Masseyn mukaan kyse ei ole pelkästään epätasaisesta jakautumisesta vaan siitä, että joidenkin ryhmien liikkuvuus voi aktiivisesti heikentää toisten ihmisten asemaa. Tämä pätee jopa niinkin arkisessa toimessa kuin autolla ajamisessa, missä yksilö liikkuvuuttaan lisäämällä samalla pienentää julkisen liikenteen olemassaolon mahdollisuutta.

Kuva 17. Espanja. Koulu A.



Teeman puuttumista saattaa selittää se, ettei siitä koulussa yksinkertaisesti puhuta kansainvälisyyden ja siten liikkuvuuden suuren arvostuksen takia. Toisaalta voi olla, että aihe koetaan liian vaikeaksi lasten kanssa pohdittavaksi. Tätä oletusta tukee Mannin ja kumppaneiden (2013, 26, 30) tutkimus ruotsalaisten lasten ymmärryksestä kestävä kehityksen eri puolista sekä näiden suhteista. Tutkimuksessa nousi esiin tunteiden vaikutus ymmärrykseen ja arvostuksiin. Tunnereaktioita heidän tutkimuksessaan herätti eniten kestävä kehityksen sosiaalinen ulottuvuus, jota he käsittelivät muun muassa hampurilaista syövä lasta ja tyhjää lautasta ojentavaa lasta esittävän kuvan kautta.

Vaikka aineistossa ei käsitelty eri paikkojen kytköksiä toisiinsa, esiintyi esimerkiksi kuvassa 18 rinnakkain miltä hyvä tulevaisuus näyttäisi Suomessa ja miltä Afrikassa. Suomen osassa näkyvät keinut, pari omakotitaloa katoillaan aurinkopaneelit, auto ja kadulla kävelevä hevonen. Afrikan puoliskossa on samoin pari taloa ja keinut, mutta auto ja aurinkopaneelit puuttuvat, niiden sijaan löytyy kaivo ja sairaala. Kuvan alareunassa oleva ihmisahmo on mahdollisesti juuri Massey'n (2008, 21) mainitsema vedenhakureissulla oleva nainen.

Kuva 18. Suomi ja Afrikka. Koulu B.



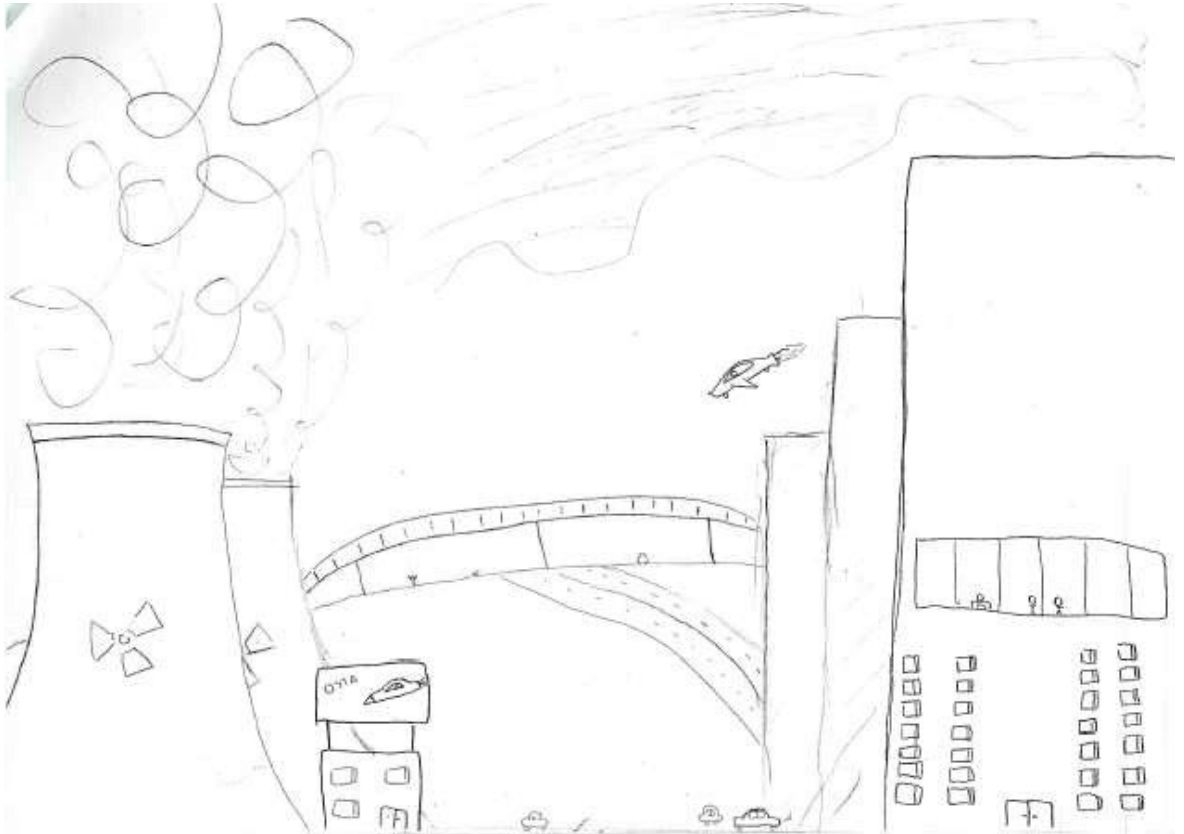
Globaalin maailman rinnalla paikkaa koskevissa maininnoissa esiintyi kahtalaisia suhtautumisia nykyiseen asuinpaikkaan: *haluaisin asua lähellä (paikkakunta) koska en tahdo muuttaa kauvas perheestäni sukulaisista ja kavereistani*. Vaihtoehtoisesti parissa piirroksessa ja lähinnä niihin liittyneessä suullisessa selonteossa pahin mahdollinen tulevaisuusskenaario oli jämähtää niille sijoilleen ja joutua lähikaupan kassalle töihin.

6.6 Terve luonto

Ympäristöön liittyviä suoria mainintoja oli koulussa A vain kolmessa työssä. Siihen liittyviä arvostuksia tuli kuitenkin esiin useissa piirroksissa. Hyvän tulevaisuuden kuvissa esiin-

tyi aurinko, kasveja ja eläimiä sekä omakotitalo. Pahoissa sen sijaan oli kuvattu kerrostaloja, roskiksia, sadetta tai synkkää metsää (esim. kuva 16). Kun ympäristö nostettiin esiin, liittyi se ihmisten aiheuttamiin ympäristöhaittoihin *Minusta on mukava asua maalla, täällä eivät autojen kaasut mene henkeen, enkä astu vain roskien päälle. Tai hyvä tulevaisuus olisi sama kuin nykyaika mutta ilman ilmastonmuutosta ja sotia.*

Kuva 19. Ydinvoima. Koulu A.



Kuvassa 19 huonoa tulevaisuutta edustaa futuristinen piirros lentävistä kulkupeleistä maata pitkin kulkevien autojen rinnalla. Suuri mainos kehottaa ostamaan lentävän kulkuneuvon. Kasveja ei kuvassa näy, rakennukset ovat massiivisia ja maisemaa hallitsevia. Suuret ydinvoimalat tupruttavat saastepilviä taivaalle.

Koulussa B ympäristö, luonto tai esimerkiksi saastuttaminen mainittiin 10 työssä. Hyvissä tulevaisuudenkuvin sanottiin esimerkiksi miten: *Säästetään luontoa, ei pakokaasuja ja öljypäästöjä yms. Raikas ilma ja vesi. Ei hakata metsiä, ei tuhota ekosysteemejä. (Jos hakataan, kasvatetaan tilalle uusia puita.)* Tai *Maailma näyttää siltä, että saasteita ei tule enää juuri yhtään Ja ilmaa osataan puhdistaa.* Negatiivissa kuvissa sen sijaan *Mikään ei uusiudu. Ei olisi ruokaa.* Keinoja ympäristön elinkelpoisuuden ylläpitämiseen pohdittiin

laajasti, usein siihen liittyi teknologian kehitys kuten seuraavassa saippuavedellä kulkevaa autoa esittävssä teoksessa.

Kuva 20. Saippuavesiauto. Koulu B.

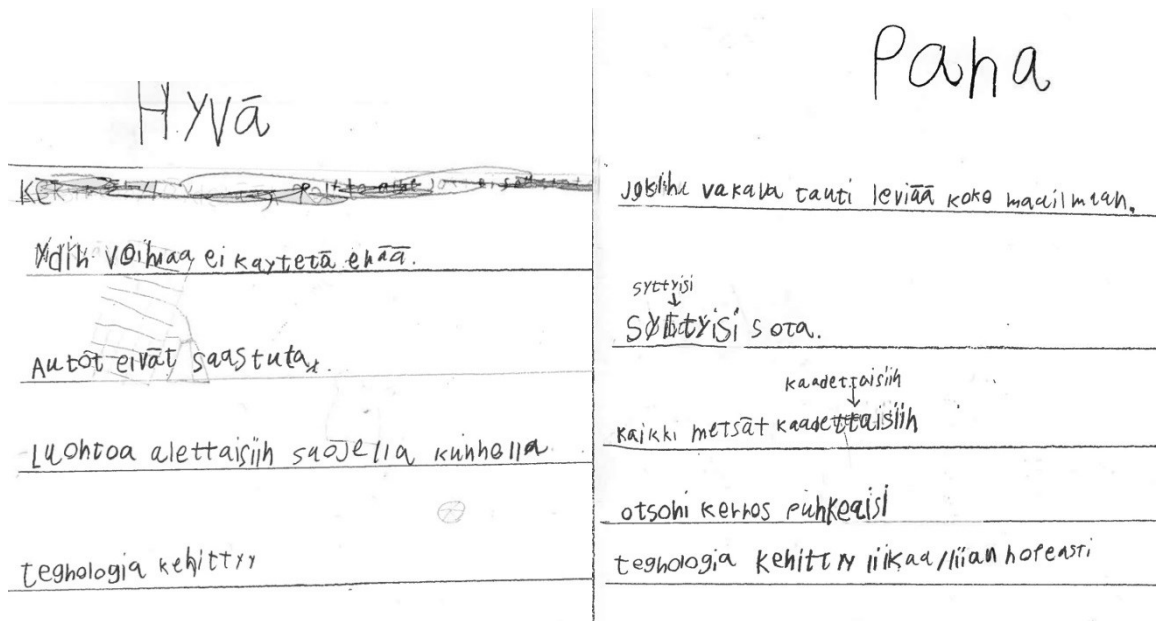


Vaikka teknologian kehitykseen liittyi toiveita, suhtauduttiin siihen myös varauksella. Se yhdistettiin niin uusiutuvaan energiaan, internetin hallitsevuuteen kuin tuhoaseiden kehitykseen. Eräässä huonossa tulevaisuudenkuvassa lapsi huutaa: *Äiti, netti ei toimi!* Samoisakin töissä (esim. kuva 22) esiintyvät ristiriitaiset suhtautumistavat osoittavat, että nämä oppilaat ovat tietoisia kestävän kehityksen jännitteistä, etenkin mitä teknologiaan tulee.

Kuva 21. Liikaa nettiä. Koulu B.



Kuva 22. Ydinvoimaa ei käytetä enää. Koulu B.



Oppilaiden ympäristöhuolet koskivat useimmiten saasteita ja roskaa. Oletettavasti roskaamista käsitellään lasten kanssa, sillä se on konkreettinen ja näkyvä tapa vaikuttaa. Lindholmin (2006, 154, 156, 163) mukaan roskaamiseen puuttuminen ei ole huono lähtökohta kestävästä kehitystä edistävälle kasvatukselle. Hän perustelee näkökulmansa kertomalla Tuula-Maria Ahosen perustamasta roskaliikkeestä. Liikkeen jäseneksi pääsee keräämällä roskaa päivässä ja haastamalla vähintään yksi uusi ihminen mukaan toimintaan. Sen ideana on monimutkaisten ja vaikeasti hallittavien ympäristöongelmien yksinkertaistaminen ja konkreettisen vaikuttamisen mahdollisuuden tarjoaminen. Parhaimmillaan pienestä ponnistava toiminta syventää ympäristötietoisuutta aiheuttaen kokonaisvaltaisen elämänmuutoksen. Nuorille ja lapsille se tarjoaa mahdollisuuden suhtautua luontoon uudella tavalla. Oikeudenmukaiseksi koetun toiminnan myötä kasvaa tietoisuus oikeudenmukaisuuden monimutkaisesta vyyhdestä.

6.7 Auttakaa!

Sokerina pohjalla muutamista teoksista löytyi poliittisia ja yhteiskuntakriittisiä viittauksia. Eräs oppilas koulussa A suunnitteli, lähinnä suullisesti piirtämisen ja kirjoittamisen lomassa, itsensä Suomen presidenttinä (kuva 23).

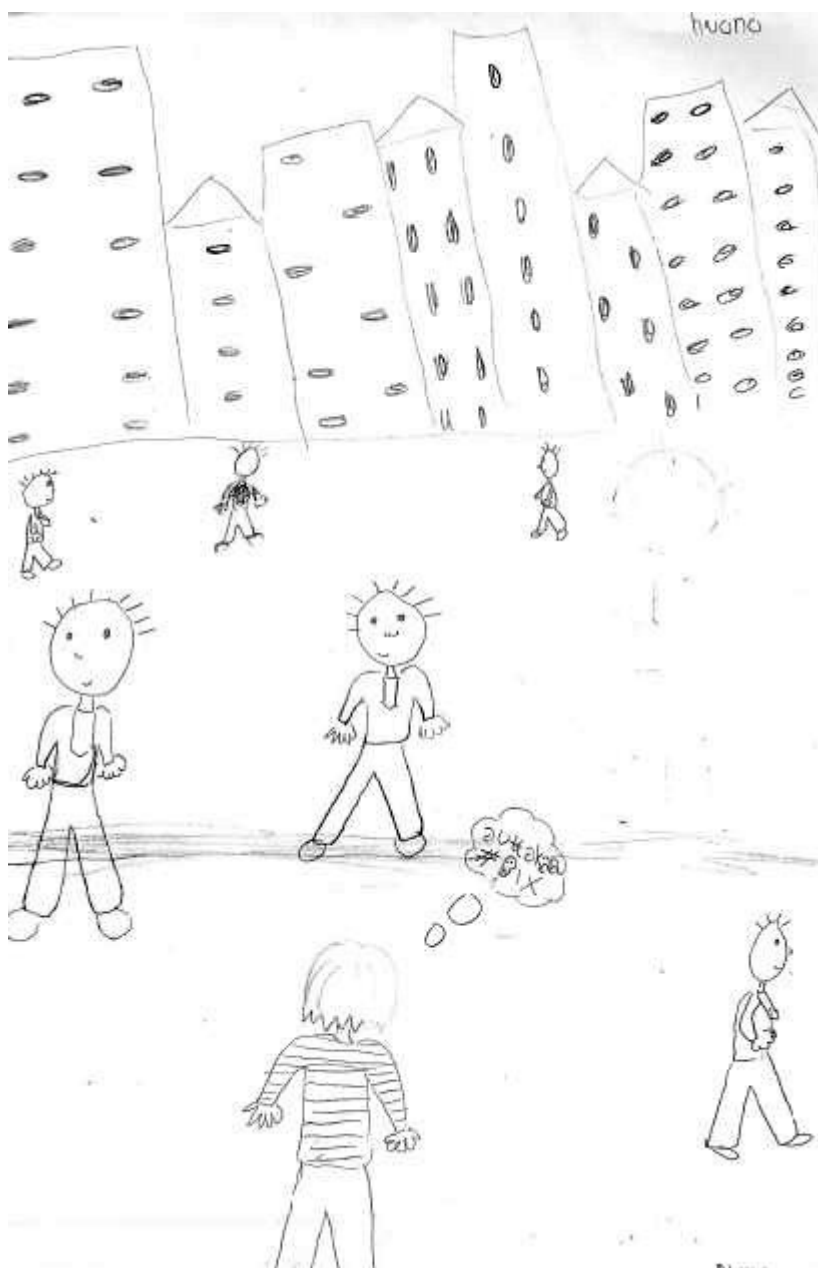
Kuva 23. Suomen Presidentti. Koulua A.



Kouluissa tuli esille myös ajankohtainen Venäjän ja Ukrainan kriisi. Koulussa A siitä keskusteltiin laajasti keskittyen lähinnä Putiniin (kuva 4). Koulussa B teema esiintyi implisiittisesti esimerkiksi kuvassa 11, jossa mahdollisesti sattumalta Venäjän hallitsemaa maailmankarttaa yhdistää hyvässä tulevaisuudessa rauha, demokratia ja tasa-arvo. Sodan ja terrorismin yleistä esiintymistä koulussa B saattaa selittää Ukrainan kriisin ja terroristijärjestö Isiksen suuri näkyvyys mediassa juuri koulussa vierailuni aikana. Nämä teemat antavat viitteitä siitä, että oppilaat ovat perillä maailman tapahtumista. Lisäksi ne muistuttavat siitä, miten koulu on vain yksi, mahdollisesti jopa hyvin pieni osa sosialisatioprosessia.

Kuvan 24 voisi puolestaan tulkita liittyvän kevättalvella 2014 mediassa esillä olleeseen aiheeseen siitä, miten varsinkin suurissa kaupungeissa ihmiset harvoin auttavat hädässä olevaa, koska kuvittelevat jonkun toisen auttavan. Vaikkei liittyisi tuohon keskusteluun, esittää piirros todennäköisesti huolen vastavuoroisen huolenpidon ja yhteisöllisyyden kaatoamisesta.

Kuva 24. Avunpyytäjä. Koulu A.



Eräs koulun A oppilas puolestaan ilmaisi sekä hyvän että pahan tulevaisuuden kuvitelmissaan tieteiskirjallisuudelle tyypillisen toiveen pitkälle kehittyneestä teknologiasta:

HYVÄ

Ois tosi kiva matkustaa ajassa taaksepäin keskiajalle ja keksiä valomiekat.

PAHA(JA VÄHÄN HYVÄ)

Se että menis tulevaisuuteen ja sit siellä ois sellasia outoja muuli-robotteja, jotka on val-
lotanu maailman. (*siis niiden robojen nimet oli muuli, ei siis oikeita muuleja)*

6.8 Kuinka saavutetaan hyvä tulevaisuus?

Kolmanteen tutkimuskysymykseeni (kuinka lapset kokevat voivansa vaikuttaa tulevaisuuteensa) pyrin saamaan vastauksia erityisesti loppukeskusteluilla. Tämä kysymys, vaikka saikin antamissani tehtävänannoissa vähiten huomiota, on lopulta tutkielman kulminaatiopiste: millaisina tulevaisuuden rakentajina oppilaat itsensä näkevät, miten nämä näkemykset ovat suhteessa opetussuunnitelmien tavoitteisiin ja kuinka niissä näkyy mahdollisuus muuttaa vallitsevaa resurssien epätasaista jakautumista ja taata maapallon kantokyvyn kestäminen tuleville sukupolville? Alustavia mielikuvia vastauksista muodostui jo edellisessä luvussa, mutta seuraavissa kappaleissa tarkoitukseni on kytkeä nämä mielikuvat yhteen ja muodostaa niiden ja käymieni keskustelujen pohjalta selkeä kuvaus tutkimustuloksista.

Aloitan tehtävän kuvaamalla luokan A loppukeskustelua, sillä koulussa B keskustelua ei ajan puutteen vuoksi lopulta kunnolla käyty. Viimeinen vierailukertani koululla A sijoittui viikolle ennen kesälomaa, ja pohdimme opettajan kanssa keskustelun pitämistä ulkona. Lopulta sinä päivänä satoi, joten istuimme piirissä luokan lattialla, nauhuri oli piirin keskellä. Olin tuonut mukani mehua ja keksejä kiittäkseni oppilaita ja luodakseni keskusteluun rentoa tunnelmaa.

Eväiden jakamisessa oli oma hämminkinsä, ja tälläkin kertaa luokassa oli pientä levottomuutta minun sinne saapuessani. Opettaja oli ilmeisesti pyytänyt järjestäjiä siirtämään pulpetit sivuun välitunnin aikana, minkä osa luokkaan saapuvista oppilaista koki turvallisuudentunteensa horjuttamisena. He eivät tienneet miksi pulpetteja oli siirretty ja kuinka pitkään ne tulisivat olemaan uusilla paikoillaan. Lisäksi luokan lattia oli sotkuinen, oppilaat etsivät syyllistä ja opettaja organisoii siivoamista. Lopulta pääsimme istumaan alas, tilanteen luonne selvisi ja jokainen sai mehumukinsa täyteen. Tällä kertaa keskustelunaloitukseni kuului:

Minä: Nyt voidaan jutella ihan vapaasti. Mä aattelin eka tästä tutkimuksesta ihan yleensäkin, että jos teillä on jotain kysyttävää jäänyt, jotakin epäselväksi, nyt saa kysyä jos haluaa... tai kertoa miltä on tuntunut.

Anna: Mitä sää niinku tutkit?

Minä: No se mun aihe on... mää tutkin kestävästä kehitystä elikkä.. tätä niinkö kestävää tulevaisuutta, elikkä millä tavalla me voiaan tehdä semmonen tulevaisuus jossa maapallo kestää, ja talous kestää ja ihmiset kestää..

Ville: Mikä oli sun tulevaisuus?

Minä: Mun tulevaisuus? Heheh. Mä en oo omaa tulevaisuutta piirtänykkään. Ehkä mä saan teiltä hyviä ideoita... Miltä teistä tuntu piirtää sitä omaa tulevaisuutta? Tai kirjoittaa?

Anna: Se oli tosi hauskaa.. siinä tuli hyvä puheenaiheita. (naurua)

Minä: Ootteko te puhunu vapaa-ajallaki siitä?

Oppilaat: Joo

Anna: Me ollaan puhuttu Vladimir Putinista. Ja sen tappo-aikeista. Juuri siitä.

Minä: Miksi te haluaisitte Putinin... päästä päiviltä?

Ville: Niin miksi.

Emma: Mitä sää mua katot?

Anna: Koska se on pahis. Ja koska se lahjo ne tuomarit jääkiekossa.

Minä: Aa. Elikkä se jääkiekko on suurin syy.

Anna: Joo!

Minä: Vaihetaanpa aihetta Putinista, vaikka se onkin mielenkiintoinen aihe. Kumpi oli haus Kempaa, piirtäminen vai kirjoittaminen?

Pyysin heitä kättä nostamalla ilmoittamaan, kummasta oli pitänyt enemmän. Seitsemän oppilasta mieluummin piirsi, muutama sekä että ja loput kirjoitti. Kysyessäni olisiko heillä mielessä joku muu tapa tuoda ajatuksiaan julki, mainitsi Anna näyttelemisen. Kysymykseeni olisiko haastattelu ollut mukavaa, vastasi moni myöntävästi. Jatkoin keskustelua:

Sitten mulla ois vielä semmonen kysymys teiltä ku.. kun kun.. me piirrettiin niitä hyviä ja huonoja ja kirjoitettiin niistä hyvistä ja huonoista tulevaisuuksista niin tehdäänpä nyt semmonen että kuvitelkaa että ootte siellä tulevaisuudessa, hyvässä ehkä mieluummin, ja miettikää sitten mitä te ootte tehny että te pääsette siihen tulevaisuuteen, että se tulevaisuus näytti just semmoselta kun näytti... Saa vähä aikaa miettiä ja sitten vois ottaa vaikka ihan semmosen kierroksen, että kaikki sanoo jotaki. Ja jos tuntuu pahalta sanoa ni ei tarvi

sanoa tietenkään. Elikkä ko oot siellä hyvässä tulevaisuudessa niin mitä sä oot tehny tai kuka sua on auttanu tai mitä on tapahtunu että sä oot päässy siihen hyvään tulevaisuuteen.

Painotin nyt kuten kautta linjan oppilaiden subjektiivista tulevaisuutta. Näin toimimalla halusin päästä lähelle lasten kokemusmaailmaa, sellaisia tulevaisuudenkuvia jotka olivat heistä realistisia. Lisäksi halusin edes pienessä mittakaavassa toimia kriittisen pedagogiikan emansipaation vaatimuksen mukaan ja pyrkiä vahvistamaan oppilaissa tunnetta heidän toimiensa merkittävydestä.

Loppukeskustelun johtaminen oli haastavaa. Halusin välttää keskustelun sudenkuopat kuten valta-asetelmien vahvistumisen, mutta lopulta taisin antaa periksi ja keskustelua johtivat lähinnä muutamaiset oppilaat. Opettaja kommentoi jälkeinpäin, että istumajärjestykseen olisi voinut kiinnittää enemmän huomiota, toisin sanoen estää parhaimpia ja äänekkäimpiä kaveruksia istumasta vierekkäin. Tuon tila-ajan ehdoilla keskustelu oli joka tapauksessa erittäin antoisa. Eniten puheenvuoroja pitivät ne oppilaat, joille joko kirjoittaminen, piirtäminen tai molemmat olivat olleet haastavia tai mielenkiinnostomia, joten oli luontevaa antaa heidän ilmaista itseään suullisesti. Toisaalta he puuttuivat toisten puheenvuoroihin ja esimerkiksi ennakoivat, ketkä eivät vastaisi mitään, kaventaen näin muiden ilmaisua.

Jälkiviisaana olisin mielelläni asettanut välihuomautukseni toisin, tarttunut eri asioihin ja toisella tapaa kun tuossa tilanteessa tein, mutta norsunkaltainen hienovaraisuus posliini-kaupassa on valitettavasti hektisessä toiminnassa lasten kanssa yleistä. Tulevaa opettajan-työtä ajatellen opetustilanteiden nauhoittaminen on käyttökelpoinen työkalu: nauhoituksista kuulee sellaisia lasten huomautuksia, jotka tunnilla jäävät täysin huomaamatta ja kokonaiskuvasta muodostuu kaiken kaikkiaan erilainen kuin mitä oma kokemus ja muistikuvat antoivat ymmärtää.

Kysymykseen siitä mikä oppilaita auttaisi tulevaisuuden saavuttamisessa tuli kahdenlaisia vastauksia:

1. ihmissuhteet, erityisesti kaverit: *Mua auttaa mun hyvät kaverit, kaikki tästä rivistä.*
2. sekä vaivan näkeminen: *Jos mää pääsen Ouluun kansainväliselle yläasteelle ja sitten lukioon. Pittää aika kivasti opiskella sitä englantia. Tai Mää teen paljon töitä sen eteen että mää pääseen mihin mä haluan ja käyn lukion ja silleen. Opiskelun lisäksi urheilu nousi monilla tärkeään asemaan. Seuraavan lainauksen lähde puhui pesäpallosta, mutta lainauksen voi ymmärtää myös kattavana elämänohjeena: *Ja että tavallaan että**

haluaa menestyä, niin yleensä pystyy tekemään että menestyy. Kun on kovasti tahtoa niin saa. Mitä kovemmin pellaat sitä paremmin pellaat. Opiskelupaikoista mainittiin erikseen kansainvälinen yläkoulu, lääketieteellinen ja lukio, urheilulajeista esiintyi jääkiekko, pesäpallo ja ratsastus.

Itse kysymykseen vastaamisen rinnalla keskustelu laajeni mainitsemani muutaman oppilaan toimesta mielikuvitukselliseksi yhteiskunnalliseksi ja maantieteelliseksi reformiksi, jossa muun muassa: *Mutta kuitenkin ja sit kun mää oon tosi kuuluisa näyttelijä mää ostan Amerikan kokonaan itelle (ahaa)(ei onnistu) - - Villelle Brazilian ja tolle koko Washingtonin alueen. (Pete: Ja mulle naapuripapan roskiksen). Muuten mä en voi elää jos mulla ei oo isona ferraria mä en elä. Ja kaikki mun luokkalaiset saa kaiken mitä ne haluaa mun rahoilla. Ja opelle joka vuosi ilmaset matkat amerikkaan (Minä: annakko sää kaikille maailman ihmisille niin paljon rahaa?) En. Muuta kun afrikkalaisille, niille kivoille tyypeille Afrikassa. Niille pokkamiehille. (Minä: Sää nostat Afrikan jaloille niinkö?) Joo. siitä tulee yks maailman rikkaimista maista. (Minä: maanosista) Ja Suomesta tulee niinkö Afrika. (Opettaja: Miten sää teet siitä rikkaan kerro) mä veän kaikilta muilta rahat pois ja vien ne Afrikkaan. Ja sit mä irrotan Suomen niinku tuosta Euroopasta irti ja vien sen Afrikan paikalle. (Ville: Ei taia onnistua.) Mun tulevaisuus ei sun. Ja sitten Afrikan Suomen paikalle.*

Vaikka kuvitelmaan liittyi ennen kaikkea oma rikastuminen ja mahti, tuli sieltä minun kaikkea muuta kuin eettisesti kestävästi muotoiltujen välikysymysten ja opettajan kommentin vaikuttamina esiin huumorilla höystetty kiinnostus globaaleihin oikeudenmukaisuuden kysymyksiin. Giddens (1979, 231) kuvaa vastaavaa ilmaisutapaa kertoessaan tutkimuksesta yksitoikkoisiin, paljon toistoa vaativiin töihin sopeutumisesta. Sosiologiset tarkkailijat arvioivat työntekijöiden kykyä tulkita tilannettaan vain sen perusteella, mitä he vakavissaan haastattelutilanteissa ilmaisevat ja miten tarkkailija ilmaisun kokee tai on valmistautunut sen hyväksymään. Tällaisilla työpaikoilla esiintyvä aggressiivinen leikinlasku antaa Giddensin mukaan kuitenkin niin muodoltaan kuin sisällöltään kyselyitä tai muodollisia haastatteluja enemmän tietoa siitä, kuinka työ koetaan ja ymmärretään.

Giddensin huomio pätee mielestäni lapsiin koulussa. He ovat siellä omaksuneet tietynlaisen keskustelukulttuuriin, näkemyksen siitä, mitä voi sanoa ja mitä ei, mitä aikuiset heiltä odottavat ja mistä heitä palkitaan. Huumori on silloin keino kiertää sovinnaisuuden rajoja ja ilmaista henkilökohtaista kokemusta elämästä. Tutkimuksessani humoristisia ilmaisuja olivat esimerkiksi kuvaukset Putinin tappamisesta, mantereiden siirtämisestä, tulevaisuuden

muuli-roboteista tai pieruilla kulkevista autoista. Näiden lisäksi lasten puheissa ja kirjoituksissa esiintyi varmasti paljon sellaista huumoria ja kannanottoa, joka jäi minulta huomaamatta.

Ensimmäisen keskustelukierroksen jo loputtua toinen oppilas jatkoi maalailua: *Mää haluan oman pesäpallosemmosen merkin, sitten kun mää lopetan mun pesisuran mää teen semmosen oman pesäpallomerkin joka tekkee piikkareita ja niin mailoja ja nii kypäröitä, maailman parhaita juttuja. Ja sitten mää sitten mää meen superpesiksen johtajaksi tai pesäpalloliiton johtajaksi ja teen pesäpallosta maailmanlaajuisen että joka paikassa Afrikassa ja tällain on omia liigoja. Afrikanliigan nimikin on mulla jo selvä. Afrikasuper. (Hah hah!) Sitten siellä käy paljon katsojia ja tällain. Sitten kenttä tehään semmoselle heinänummelle joka pallaa tosi usein liian kuumuuden takia ja pelejä lopetetaan liian kuumuuden takia (Anna: niin mutta ko Afrikka siirtyy Suomen paikalle) sitten kuitenkin niin siitä tehään maailmanlaajuinen laji. Sitten musta tulee presidentti kun mää oon 65 vuotias. (Minä: ja mikä on sun suurin tavoite presidenttinä sitten. Suurin vaalilupaus) Tehä niin suomesta maailmanlaajuinen paikka. Eli. Valloitetään Venäjä, sehän me jo sumplittiin se venäjäkuvio. (Anna: niin kaikki niinkö antaa, Antti rahottaa) Antti rahottaa ja öö Anna tekee elokuvan siitä. (Minä: onko se nimenomaan se hyvinvointivaltio minkä te haluatte sinne viiä?) Jep hyvinvointivaltio ja sitten (Ville: sitten kaikki jääkiekkoilijat sotii siellä). Kaikki Venäjän maailmanennätykset kaikki tälläset niin siirtyy suomelle.*

Venäjä oli keskustelunaihe, joka oli seurannut oppilaiden mukana koko aineistonkeruun ajan piirrosten ensimmäisestä Putin-aiheesta (kuva 4) asti. En huomannut kysyä, oliko aihe kiehtonut heitä jo aiemmin, mutta tutkimuksen ajan se hallitsi keskustelua. Venäjän ja Putiniin pahin ongelma oli heille ilmeisesti jääkiekko-ottelun epäreilu ratkaisu, vaikka toisaalta aihe tuli esiin jo ennen tuota traagista ottelua. Keskustelusta huomaa, että aihe oli puhuttanut heitä koulutuntien ulkopuolellakin. Puhuessani luokasta kokonaisuutena täytyy huomauttaa, että vaikka enemmistö koki tutkimukseeni osallistumisen ilmeisen mielekkäänä, saattoivat tunnit jollekin olla mitä tylsistyttävintä ajan haaskausta. Esimerkiksi keskustelu Venäjästä ja maanosien ostamisesta tai paikoiltaan siirtämisestä kosketti yhtä kaveriporukkaa luokasta, vajaa puolta oppilaista, toisen puolen hymähdellessä vieressä.

Keskustelun lopussa puheeksi tuli vielä se, mitä aineistolle nyt tapahtuisi. Kerroin analysoivani sitä ja sitten kirjoitan aiheesta kirjantapaisen. Seuraava lainaus kuvaa tuon keskustelun pääpiirteet pahimmat sivupolut ohittaen:

Anna: Sitten lähetät sen meille!

Minä: Kato se voi olla raskasta tekstiä luettavaksi mutta kyllä sen voin teille varmaan lähettää.

Anna: Onko se niinkö kamalaa?

Minä: Ei varmaan kamalaa vaan varmaan semmosta kuivakiskosta.

Anna: Meeksä käymään siis vielä joskus Afrikassa.

Minä: Toivottavasti.

Anna: Jos sää pystyt kääntään tän Afrikan kielelle tai niin...

Minä: Siellä on aika monta kieltä.

Anna: Siellä kielellä mitä siellä puhutaan missä mihin sä meet niin sä voisit näyttää tän sille tai siis niille.

Minä: Ai sun suunnitelmat?

Anna: Niin. Kaikki meidän suunnitelmat.

Pete: Eikö niin koko luokka?

Jotkut oppilaat: Joo!

Anna: Tai sitten ruotsiksi. Tai näytät... Vladimir Putinille.

Antti: Näytäksä ton äänitteen niinnii niille afrikkalaisille?

Minä: Emmää varmaan sitä. Se tulee vaan mulle se nauhote mut se mitä mää siitä kirjotan siitä ylös niin se. mahdollisesti joskus tulevaisuudessa.

Esa: Se mennee lehtiin!

Minä: Ei se lehtiin taia mennä. Se mennee sinne yliopistoon. Ootteko te käyneet Oulun yliopistossa?

Jotkut oppilaat: En oo.

Anna: Mä oon käynyt vaan Oulun yliopistollisessa sairaalassa.

Lainauksesta huomaa, miten kaikista selityksistäni huolimatta tutkimus ja se, miksi heitä aineistoa keräsin, jäi lopulta hyvin epäselväksi. Epäselvyydeltä ehkä olisi välttytty, jos olisin yksinkertaisesti kertonut tarvitsevani heitä voidakseni valmistua, mihin opettaja puolestaan terävästi viittasi. Gradusta puhuttaessa se olisi ehkä ollut lähinnä totuutta, mutta kuitenkin vähäteltyt niin oppilaiden panosta kuin henkilökohtaisia pyrkimyksiäni. Vaikka tutkielman laaja julkaisu aina Afrikkaa myöten on sangen epätodennäköinen visio, on ymmärryksen syventäminen ja keskustelun synnyttäminen kuitenkin motivoinut sitä enemmän kuin opettajaksi valmistuminen. Yhä kaikki jäljelle jäänyt epäselvyys pakottaa kysymään, millä oikeudella minä heitä pyrkimyksiini hyödynsin, varsinkin kun en ole lainkaan varma haluanko heitä raportin lukemisesta muistuttaa, silläkään oletuksella, että he tuskin sitä lukisivat.

Koulussa B loppukeskustelu typistyi lyhyeen kysymykseen siitä, oliko työskentely ollut mukavaa, tähän oppilaat vastasivat kuorossa myöntävästi. Jatkokysymykseen, mikä heidän mielestään edesauttaa hyvää tulevaisuutta sain kolme vastausta: koulun käyminen ja hyvien numeroiden saaminen, kaverit sekä autolla ajamisen välttäminen. Näistä viimeisin sai heti kritiikkiä osakseen joidenkin oppilaiden ihmetellessä, miten töihin sitten pääsee. Jälkikäteen aineistoa tarkemmin katsellessa minua todella harmitti kunnollisen keskustelun poisjäänti, sillä oppilaiden töissä tuli koulua A enemmän esiin vaikeita aiheita, joita olisin mielelläni heidän kanssaan käsitellyt. Tällaisenaan täytyy vain toivoa, että oppilaat saivat mahdolliset tutkimuksestani aiheutuneet ahdistukset purettua joko kotona tai opettajansa kanssa.

6.9 Yhteenveto

Pääpiirteissään lasten tulevaisuuskuvitelmat olivat samoilla linjoilla opetussuunnitelmien ja niiden taustalla olevan ekomodernisaatioteorian kanssa. Ympäristöongelmiin tarjottiin ratkaisuiksi:

1. ympäristöystävällisempää teknologiaa
2. kouluttautumista
3. ympäristön sekä muiden eliölajien parempaa huomiointia

Suuria muutoksia asioiden nykyiseen järjestykseen ei ehdotettu. Koulutus oli yleisimmin ilmaistu keino hyvän tulevaisuuden saavuttamiseen, mistä päätellen inhimillisen pääoman

teoria on edelleen voimissaan. Oppilaat olivat myös edistysuskoisia paitsi teknologian kehitykseen myös länsimaiseen modernisaation malliin. Kun aineistossa esiintyi Euroopan ja Yhdysvaltojen ulkopuolisia alueita, oltiin sinne tarjoamassa sairaaloita, kouluja, kauppoja, leikkipuistoja, demokratiaa ja tasa-arvoa. Näiden lisäksi vaurauden epätasaisen jakautumisen korjaamiseksi ehdotettiin hyväntekeväisyyttä.

Oppilaat olivat aineiston perusteella kiinnostuneita ja huolestuneita ympäristön tilasta sekä globaaleista oikeudenmukaisuuden kysymyksistä, mutta eivät nähneet itseään suuremmin realistisesti vaikuttamassa niihin. Arkikäyttäytymisen ja kuluttamisen globaaleja vaikutuksia ja vallitsevan epätasa-arvon ja epäoikeudenmukaisuuden rakenteellisia syitä aineistossa ei pohdittu. Tutkielmani vahvistaa näin aiemman tutkimuksen (esim. Villanen 2014, 41; Manni et al. 2013, 30) esiintuomaa seikkaa, että lapset ja nuoret suhtautuvat tulevaisuuteen ristiriitaisesti. Yleisellä tai globaalilla tasolla tulevaisuudenkuvitelmat ovat usein negatiivisia, mutta henkilökohtaisen elämän uskotaan sujuvan hyvin. Vaikka ympäristökriisi tuli aineistossa esiin, olivat työttömyys, syrjäytyminen, sodat ja terrorismi ekologista katastrofia pahempia huolenaiheita. Maapallon kantokyvyn pettämistä omana elinaikanaan ei kuukaan vaikuttanut vakavasti epäilevän.

7 Pohdinta

7.1 Tutkimuksen luotettavuus

Ensimmäiseksi täytyy kysyä, vastasivatko oppilaille antamani tehtävät sitä, mitä yritin selvittää. Oppilaiden huomion suuntaaminen heidän henkilökohtaiseen tulevaisuuteensa samoin kuin globaalien kestävä kehityksen teemojen mainitsematta jättäminen ohjasi heidät pohtimaan enimmäkseen heille läheisiä asioita. Tällä lähestymistavalla en saanut suoria vastauksia siihen, mitä he tietävät kestävästä kehityksestä ja miten siihen suhtautuvat. Tarkoitukseni olikin päästä jyvälle heidän kokemuksistaan ja arvoistaan pikemmin kuin tiedoista. Kokevatko he esimerkiksi ilmaston muuttumisen niin ajankohtaiseksi asiaksi, että se saattaisi vaikuttaa heidän tulevaisuuteensa?

Tehtävänannon ja tutkimuskysymysten osuvuuden lisäksi tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa kaksi seikkaa: minkälaisiksi aineiston keruutilanteet muodostuivat ja kuinka tuon aineiston lukemani kirjallisuuden ohella ja avulla tulkitsen. Aineiston laatuun vaikuttavat niin aika ja paikka kuin minun persoonani ja sen suhde tutkimuksen lapsiin – esimerkiksi kuinka mielellään oppilaat minulle halusivat ajatuksiaan jakaa – sekä opettajan persoona. Vuoden- ja päivänaika, se kuinka innokkaasti lapset odottivat alkavaa kesälomaa, ruokautuntia tai kotiin pääsyä vai olivatko he vasta heränneitä, vaikutti omalta osaltaan aineistoon. Tutkimukseni kontekstina toimi koulu, joka on kaikkea muuta kuin neutraali ympäristö. Niin oppilaat kuin koulussa työskentelevät aikuiset omaksuvat siellä tietyt, muista ympäristöistä poikkeavat käytöstavat. Tämä konkretisoitui minulle törmätessäni kesän aikana tutkimuksen lapsiin eri ympäristöissä. Joidenkin lasten olemus toisessa ympäristössä ja seurassa oli tyystin erilainen kuin koulussa, jossa oleminen helposti muuttuu kamppailuksi tilasta ja äänestä niin oppilaiden kuin aikuisten ja kouluinstituution välillä.

Vaikka aineisto on sen hetken, tilan ja siihen osallistuneiden henkilöiden muodostama leikkaus lasten kokemusmaailmasta ja vaikka siitä toisissa puitteissa olisi voinut tulla hyvin erilainen, kertoo se kaikesta huolimatta jotain merkityksellistä. Oli se kuinka uhmamielellä, huumorilla tai välinpitämättömästi tuotettu tahansa, se yhtä kaikki on jotakin mitä lapsilla aiheesta tuli mieleen, jotakin mikä on kosketuksissa heidän elämysmaailmaansa. Tulkintani puolestaan, vaikkei voi pyrkiä tavoittamaan lasten todellista kokemusta, pyrkii aitoon ymmärtämiseen. Aineistonkeruun aikana testasin tulkintaani kyselemällä lapsilta

heidän töistään, jolloin he torjuivat väärät tulkinnat. Tutkimukseen lähtiessä minulla oli ennakko-oletus siitä, miten taloudellisen kasvun vaatimus, joka koulussa näkyy esimerkiksi kilpailun ja yksilöllisyyden korostamisena tai kielten ja matemaattisten aineiden arvos-
tamisena, saattaa tallata jalkoihinsa eettiset pohdinnat oikeudenmukaisesta elämästä. Ai-
neistoa käsitellessäni pyrin parhaani mukaan näkemään sen ilman ennakko-oletuksen tuot-
tamaa vääristymää.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa lisäksi tutkimusjoukon pienuus. Se, miten erilaisek-
si aineisto jo näissä kahdessa luokassa muodostui, antaa ymmärtää, että vielä useammasta
luokasta kerättyä tutkimustulokseni saattaisivat kääntyä pääläelleen. Käytännössä se, mitä
opetussuunnitelmien tavoitteita opetuksessa painotetaan, riippuu yksittäisten opettajien
kiinnostuksesta (Stokes et al. 2001, 6; Siitonen 1990, 180). Tämän ongelman tiedostaen
halusin kuitenkin mieluummin pyrkiä rikkaaseen mielikuvaan, saada montaa ilmaisukana-
vaa käyttäen lapsilta motivoituneen kuvauksen heidän tulevaisuudenkokemuksistaan. Toi-
saalta saatoin tutkimusta suunnitellessani suhtautua turhankin vähättelevästi valmiiden
kysymysten tai kyselylomakkeiden tavoitettavuuteen, sillä esimerkiksi Manni ja kumppanit
(2013, 30) kertovat, miten heidän tutkimuksensa lapset olivat otettuja siitä, että heidän
mielipidettään kysyttiin vakavista asioista vakavalla tavalla kysymyslomakkeilla. Tutki-
muksen luotettavuutta olisi varmasti lisännyt myös keskustelu opettajien kanssa. Tämän
kautta olisin saanut mielikuvan siitä, kuinka paljon he kestävästä kehityksestä ovat luokas-
sa puhuneet, kokevatko he sen helpoksi vai vaikeaksi ja onko siitä ylipäänsä aikaa puhua.

Luotettavuutta olisi lisännyt myös pitkäjänteisempi työskentely näiden lasten kanssa. Ke-
rättyäni ensimmäisen aineiston ennen kesää ehdin jo miettiä, etten lähtisi toiseen luokkaan
vaan jatkaisin syksyllä sen luokan parissa. Myös opettaja oli kiinnostunut jatkamaan tutki-
musta. Huomasin, että kuvat ja kirjoitukset olivat vasta suunnannäyttäjiä, joiden pohjalta
olisoin voinut käydä lasten kanssa huimia keskusteluja aiheesta ja näin heidän äänensä olisi
todella saattanut päästä kuuluviin. Tällaisenaan riskinä oli, kuten Leitch (2008, 54) huo-
mauttaa, että piirrokset ja kirjoitukset tulevat väärinkäytetyiksi minun niille jälkikäteen
antamalla merkityksillä. Toisaalta olin utelias tietämään millaiseksi toisen luokan aineisto
muodostuisi, joten päädyin pysymään alkuperäisessä suunnitelmassa. Päätin luottaa piir-
rosten ilmaisuvoimaan ja siihen, että lapsilla oli mahdollisuus piirtämisen ohella komment-
toida sitä suullisesti ja kirjallisesti. Luonnollisesti, koska olin lapsille täysin vieras aikuinen
ja koska kaikki tapahtui yhteisessä tilassa muiden oppilaiden kanssa, jätti moni tarttumatta
mahdollisuuteen avata minulle piirrostaan.

Aineistonkeruumenetelmään olen tyytyväinen, vaikka se pääsi täysiin oikeuksiinsa – tai vastasi mielikuviani siitä mitä lähdin tavoittelemaan – vasta toisessa luokassa. Tutkimuksen edetessä olen vakuuttunut siitä, että piirtämisen ja kirjoittamisen yhdistäminen on luonteva ja rikas tapa herättää ja koota ajatuksia lapsilta ja epäilemättä myös aikuisilta. Piirtäminen ei ole muita aineistonkeruumenetelmiä huonompi tai parempi, se yksinkertaisesti haastaa aivoja ja mahdollistaa asian käsittelyä omalla tavallaan (Guillemín & Drew 2010, 178). Tämän konkretisoitui, kun vertasi oppilaiden kirjoitelmia piirroksiin: kirjoitukset keskittyivät usein käsittelemään seikkaperäisesti yhtä asiaa, esimerkiksi ratsastuskilpailuja. Piirroksissa sen sijaan saattoi olla yhteen koottuna monia asioita, jotka eivät välttämättä mitenkään liittyneet toisiinsa. Piirrosten mahdollistamien monipuolisten assosiaatioiden tähden niissä on potentiaalia tarjota vastauksia monimutkaisiin kysymyksiin (Posser 2007, 27; Villanen 2013, 4).

Tämän tutkimuksen puitteissa sain vasta esimakua siitä, mihin piirrosten tutkimuskäytöllä voisi päästä. Jotta piirrosten potentiaali pääsisi täysiin oikeuksiin, tulisi lasten olla kuten Leitch (2008, 52–53) huomauttaa, paremmin tietoisia siitä, mitä ja miksi tapahtuu, ja ilma-
piirin pitäisi olla riittävän turvallinen. Lisäksi tutkijan tulee olla valmis vastaanottamaan mahdollisia yllättäviä ja vaikeita asioita sekä reagoimaan siihen, mitä lapsilta tulee esiin, vaikka asiat eivät liittyisi hänen tutkimuskysymyksiinsä. Yksinkertaisesti tutkijan tulisi olla enemmän tekemisissä tutkimansa yhteisön kanssa, jotta molemmat osapuolet tottuisivat toisiinsa ja oppisivat tuntemaan toistensa kommunikointitavat. Tutkimukseen liittyvien aikuisten, tässä tapauksessa minun, opettajien ja oppilaiden vanhempien, tulisi, jos ei päästä yksimielisyyteen, niin ainakin neuvotella siitä miten lapset ja lapsuus määritellään: ovatko he lähinnä pienikokoisempia, tietämättömämpiä tai avuttomampia kuin aikuiset vai onko heillä omasta olemuksesta lähtevä paikka yhteiskunnassa (Burke 2008, 33, James & James, 14–16).

7.2 Tutkimuksen moraaliset seuraukset

Kasvatus on kiehtova tutkimuskohde, sillä se on keskeinen intuitiivisen moraalisen ajattelun kriittiselle tasolle siirtävä tekijä (Pietarinen & Poutanen 2003, 79). Kasvatuksessa emme voi välttyä vakavasti pohtimasta sitä, mitkä menneistä elämänmuodoista ja tähän asti saavutetuista tiedoista, taidoista ja arvoista ovat eteenpäin välittämisen arvoisia (Kompridis 2006, 6). Nopeasti muuttuvan maailman tuomien haasteiden puristuksessa koululla on vali-

tettavasti vaarana unohtaa tuo kasvatuksen sisäsyntyinen kriittinen potentiaali ja muuttua pelkäksi välineeksi esimerkiksi uusliberaalin globalisaation eteenpäin viemiselle. Jos kestävä kehitys edistävässä kasvatuksessa ei suostuta ylittämään väärä oletusta globaalista yksimielisyydestä ja ongelmatonta käsitystä kestävästä kehityksestä, sillä on uhkana päätyä pelkäksi retoriikaksi, jolla vahvistetaan asioiden vallitsevaa tilaa. (Villanen 2014, 35; Kiilakoski & Oravakangas 2010, 8, 16.)

Uusliberaaliin koulutuspolitiikkaan kuuluu oppilaiden ja heidän vanhempiansa ymmärtäminen kuluttajina, jolloin he eivät osallistu keskusteluun kasvatuksen päämääristä. Kuluttajina heidän roolinsa typistyy kasvatuspalveluiden arvioimiseen, esimerkiksi palautteen antamiseen koulutuksen laadusta. (Kiilakoski & Oravakangas 2010, 16–17.) Samalla koulusta tulee ulkopuolisten vaikutteiden passiivinen vastaanottaja sen sijaan, että se olisi poliittinen toimija, joka on aidossa yhteistyössä ulkomaailman kanssa (Villanen 2014, 44). Opetussuunnitelmien (2014, 14; 2016/1, 2) mukaan koulun ensisijainen tehtävä on kuitenkin arvokasvatus: oppilaiden tulee siellä oppia käsittelemään ristiriitoja eettisesti ja myötätuntoisesti ja rohkeasti puolustaa hyvää. Adorno (1995, 227, 247) kiteyttää koulun eettisen tehtävän toteamalla opetuksen tähdellisimmäksi velvoitteeksi huolehtia, että Auschwitz ei toistu.

Eettisten toimintatapojen opettaminen ei kuitenkaan ole helppoa. Kestävää kehitystä edistävässä kasvatuksessa niiden löytämistä ja noudattamista vaikeuttaa esimerkiksi se, miten asiantuntemuksen pilkkoutuessa ja kavetessa kenelläkään ei ole kokonaisvaltaista käsitystä ympäristöstä ja sitä koskevista uhista. Jako asiantuntijoihin ja maallikoihin, joiden tiedon uskotaan olevan tunneperäistä ja intuitiivista, edistää ja ylläpitää yhteiskunnan kyvyttömyyttä ymmärtää elinoloja. (Ylönen 2010, 94–96.) Kysymys ympäristön tilasta on vain yksi taistelutanner lisää vallan ja hyvinvoinnin tavoittelussa sen sijaan, että todella tiedostaisimme olevamme kaikki yhdessä tässä sopassa (vrt. Nakagawa & Payne 2012, 19).

Ongelman monimutkaisuudesta huolimatta tai ehkä juuri siksi, koska parempaakaan ratkaisua ei keksitä, kasvatus ja oppiminen ovat keskiössä etsittäessä ympäristön ja yhteiskunnan yhteisiä kehityskulkuja modernissa kriisintunnelmassa, jossa tiedämme paljon ja olemme paljon tietämättömiä. Ympäristökasvatuksessa tai kestävä kehitys edistävässä kasvatuksessa olennaista on huomata, että tosiasiaa emme pyri säilyttämään luontoa vaan merkityksiä ja arvoja, joiden uskomme olevan tärkeitä ihmiskunnan tai oman kansamme jatkuvuudelle. Luonto ei ole ihmisestä riippumaton eikä tuhoudu ihmiskunnan tuhoutuessa,

mutta ihminen sen sijaan on siitä täysin riippuvainen. Luonto näin ymmärrettynä ei voi olla uhattuna ja pyrkimys sen säilyttämiseen ja suojelemiseen on vastoin sille ominaista jatkuvaa muutosta. (Gough 2006, 336–337, 339–340.)

Jotta kasvatusta ja opetus voisivat vastata kestävästä kehityksestä haasteeseen, tulee niissä keskittyä ennen kaikkea kolmeen seikkaan: **lasten kokemusmaailmaan** opetuksen ankkurina, **mielikuvitukseen** ja **dikotomiat ylittävään ajatteluun**. Lasten kokemusmaailma on kaiken kasvatuksen lähtökohta, sillä aiheet eivät ole lapsille merkityksellisiä ennen kuin ne yhdistyvät heidän elettyihin kokemuksiinsa (Villanen 2014, 74, 79). Siksi kestävästä kehityksestä edistävän kasvatuksen tutkimisessa ja kehittämisessä tulisi entistä enemmän huomioida lasten kokemusmaailma ja etsiä keinoja, jolla heidän äänensä todella saadaan kuuluviin (vrt. Reid & Scott 2006, 244–245). Vaikka lasten konkreettinen elinympäristö on kasvatuksen luonteva ja välttämätön lähtökohta eikä esimerkiksi ihmisen ympäristösuhde ole kaikkialla sama (Louhimaa 2005b, 228), tulisi kasvatuksessa paikallisuuden rinnalla huomioida kokemusmaailman globaalisuus (Nakagawa & Payne, 2014, 1–2). Tunteet, uskollisuus ja eettiset näkemykset eivät välttämättä ole luonteeltaan alueellisia, paikkoihin kiinnittyneitä, vaan olennaista niissä on ihmisten välinen kytkeytyneisyys, ja globaalistuneessa maailmassa nämä suhteet eivät rajoitu paikkaan (Massey 2008, 195–196, 205–207).

Meidän tulisi päästä eroon ”kulttuurisesta pakkomielleestämme”, jonka mukaan hoiva ja huolenpito ajatellaan ensisijaisesti perhesuhteiden kautta: koti, paikallinen yhteisö ja lopulta kansakunta (Massey 2008, 193–194). Koulujen ensisijainen rooli ei voi enää olla kansallismielisyyden kehittäjänä, vaan sen uusi tehtävä on pikemminkin ihmisoikeuksille ja velvollisuuksille nojaavan globaalien demokratian ja yhtenäisyyden tavoittelu. Kasvatuksessa tulisi tehdä näkyväksi miten johonkin kuuluminen on dynaaminen, historiallisesti ja poliittisesti muotoutunut ilmiö. Kasvatuksen yksi suurimmista haasteista on pyrkimys globaaliin yhtenäisyyteen, joka nojaa erilaisuuksien ja monien totuuksien hyväksyntään. (Villanen 2014, 36–37.)

Lasten kanssa toimiessa vastuun ymmärtämistä globaaleina kytköksinä täytyy epäilemättä aluksi yksinkertaistaa ja huolenpitoa harjoitella lähellä olevien parissa. Toisaalta lasten kokemusmaailmaan kuuluvat yhä kasvavassa määrin globaalit suhteet niin maahanmuuttajien, viihteen, globaalien ostokassien kuin kyberavaruuden kohtaamisten muodossa. Nämä kohtaamiset haastavat yhteiskunnallisen ja fyysisen etäisyyden yhteismitallisuuden ja avaavat ovia muutoksen mahdollisuuteen. (Massey 2008, 195.) Oppilaiden valmistamises-

sa kohtaamaan yhteiskunnan ja ympäristön sekä paikallisen ja globaalin sotkuinen hybridisyys tärkeä rooli on mielikuvituksella. Kasvatuksen tehtävä on terävöittää mielikuvitusta väistään vastakkaisuudet laimentavat yleistyksiset ja positiivisia arvoja tuottamaton relativismi. (Nakagawa & Payne 2012, 19–20.) Huolenpidon piirin laajentamisesta ei välttämättä tarvitse seurata ahdistus maailman hädästä, vaan se voi johtaa myös innokkaaseen sitoutumiseen elämään. Mielikuvituksen terävöittämisen myötä tulevaisuuden unelmissa ei tarvitsisi tyytyä helikopteriin, taloon, koiraan, puolisoon ja kahteen lapseen.

Käytännössä mielikuvituksen terävöittäminen tiivistyy sosialisointiongelmaan: kuinka välittää lapsille tähän asti saavutettu tieto ja ymmärrys ilman, että tukahdutetaan mahdollisuus ajatella toisin. Yhteiskuntakritiikin tarttumapintoja oppilaiden kokemusmaailmaan löytyi aineistossani runsaasti. Tässä työssä esiintyvien tulevaisuudenkuvitelmien pohjalta kestävä kehitys olisi voinut käsitellä esimerkiksi eläinoikeuskysymyksen, omistusoikeuden, koulutuksen ja sivistyksen merkityksen tai autolla ajamisen ja lentämisen oikeuden pohtimisen kautta. Jääkiekon ympärille olisi voinut luoda kokonaisen lukukauden kestävä teeman: vahvistaako se kansallisvaltioiden välistä kilpailua vai auttaako välttämään sotia, kun muukalaisviha saadaan purettua urheilun keinoin. Mitä sosiaalisia ja ympäristövaikutuksia on mahtavien kisapaikkojen rakentamisella ja niin urheilijoiden kuin valtavien katsojamäärien lentelyllä kisoihin eri puolilta maapalloa?

Koska työ ja talous ovat ihmisen ympäristösuhteen keskiössä, tulisi mielikuvitusta käyttää uusliberalistisen ideologian, joka tuntuu ottavan globaalin kilpailun ja kasvun vaatimuksen itsestäänselvyyksinä, haastamiseen. Tämän ajattelumallin kumoamiseen voimme löytää innoitusta esimerkiksi Aristoteleelta, joka ajatteli, että taloudellisia kysymyksiä ei voi tarkastella irrallaan taloudellisen toiminnan perimmäisistä päämääristä. Taloudellinen kasvu ei ole itseisarvo vaan palvelee hyvää elämää, jonka toteutumisen kannalta rajoittamaton tarpeentyydytys ja varallisuuden paisuttaminen voivat olla myös kielteisiä tekijöitä. 1800-luvulla taloudellista kasvua kritisoinut J.S. Mill puolestaan uskoi, että lopulta edessä on väistämättä talous, joka ei enää kasva. Mill ajatteli kasvun pysähtymisen yhteiskunnallisena haasteena, joka ratkaistaisiin perinpohjaisilla sosiaalisilla uudelleenjärjestelyillä, jotta kasvuttomasta tilasta ei seuraisi katastrofia. (Väyrynen 2006, 117, 342.)

Ajankohtaisempi vaihtoehtoinen ajattelutapa on Serge Latouchen kehittämä degrowth liike, jossa on kyse valikoivasta ja sosiaalisesti kestäväällä tavalla tapahtuvasta talouden laskusta. Liike painottaa sosiaalista hyvinvointia ja väittää, että talouden kasvu ei ole tar-

peellista, sillä se ei ole ekologisesti kestävää eikä kasvata onnellisuutta ja hyvinvointia. Talouskasvun purkamisen täytyy kuitenkin tapahtua tavalla, joka huomioi ensisijaisesti inhimillisen hyvinvoinnin. (Yläne 2012, 42, 44.) Uusliberaalin globalisaation haastavat talouden ja yhteiskunnan järjestämisen mallit ovat epäilemättä vielä puutteellisia, mutta se ei tarkoita että niiden kehittäminen pitäisi lopettaa. Erilaisten mallien keksimisen ja kritisoinnin kautta täytyy tarjota realistisia suunnitelmia oikeudenmukaisen ja ekologisen yhteiskunnan rakentamiseksi mahdollisimman monelle ihmiselle. (Park 2012, 80–81.) Vaikka hajanaiset strategiat kuten globaalistumisen vaihtoehtoisten muotojen ajattelu tai kuluttamisen politiikkaan puuttuminen tuskin kykenevät muuttamaan uusliberaalin globaalistumisen dynamiikka, on niiden paljon tärkeämpi vaikutus julkisen keskustelun rohkaiseminen. Keskustelun ja mielikuvituksen käytön myötä voidaan jälleen muista talouden perimmäiset yhteiskunnalliset ja kulttuuriset päämäärät. (Massey 2008, 205).

Käytännössä kouluissa tapahtuva kasvatustoteutus toteutuu opettajan ja oppilaiden välisessä kohtaamisessa. Opettaja on se, jonka tulisi osata ja rohjeta ryhtyä yhteiskunnalliseen analyysiin ja kritiikkiin sekä mielikuvituksen lietsomiseen. Opettajien poliittisesti merkittävä asema yhteiskunnallisessa uusintamisessa on Vuorikosken ja Räisäsen (2010, 74,77) mukaan valtaa pitävillä hyvin tiedossa. Koulutuspolitiikan käytännön toteuttajina heidän sitouttamisensa yhteiskuntapoliittisiin ideologioihin ja tavoitteisiin on tärkeää niille, jotka ideologioista hyötyvät. Yksi sitouttamisen tapa on opettajien identiteettipoliittinen hallinta eli se, miten eri aikoina on pyritty tuottamaan ja vahvistamaan sellaista opettajana olemisen ja toimimisen tapaa, joka legitimoii järjestelmän tarkoituksia. Yhdenmukaista opettajapersoonaa korostava myytti normalistaa ja tasapäistää opettajien ammattikuntaa karsien tehokkaasti pois perinteitä vastaan taistelevat yksilöt. Kriittistä opettajaa vaikeuttavat opettajamyytin lisäksi muun muassa kouluinstituution hitaus ja konservatiivisuus, kasvatustyöhön liitetyt neutraaliuden ja puolueettomuuden vaateet sekä arkityön hektisyys.

Mikään näistä kriittisen opettajan esteistä ei kuitenkaan ole voittamaton. Opettajankoulutuksessa ja opettajien keskinäisessä vuorovaikutuksessa täytyy vain entistä enemmän haastaa myyttisiä käsityksiä esimerkiksi opettajasta neutraalin tiedon jakajana tai kaikkietävänä ja kaikesta yksin selviytyvänä kansankynttilänä. Haastaa täytyy myös koko kouluinstituutio ja sen eräänä perustana olevan sivistyksen näkeminen yksinkertaisesti hyvänä asiana ja kysyä Pietarisen (1987, 101) tavoin, mille tasolle ihmiskunnan sivistys on mahdollista nostaa luonnon kantokykyä uhkaamatta? Yksinkertaisesti opettajankoulutuksessa ja siitä

kumpuavassa kestävästä kehitystä edistävässä kasvatuksessa tarvitaan dikotomiat ylittävää ajattelua.

Kasvatuksessa täytyy uskaltaa ja ehtiä ajatella, että kasvava tasavertaisuus ei välttämättä tuota ympäristöhyötyjä, yhdessä paikassa käyttämättä jätetyt resurssit eivät avaudu heti käytettäväksi toisaalla eivätkä markkinat ole aina huono juttu ympäristön kannalta. Vastakkainasettelujen voittamisen tulisi yltää myös tieteenteossa yhä vallitsevaan tarkan luonnontieteellisen ja tulkitsevan ihmistieteellisen erottamiseen ja erilaiseen arvostamiseen. Jo peruskoulun opetuksessa tulisi tehdä selväksi, että arvot ja merkitykset eivät voi olla olemassa tosiasiat kieltäen, samalla kun ne vaikuttavat siihen kuinka ja mitä faktoja etsimme. Erilaiset tavat ymmärtää maailma ovat mahdollisia, koska on olemassa meistä riippuva pysyvä todellisuus, joka ei kata pelkästään fyysisistä maailmaa vaan myös sosiaalisen ja yksityisen. (Gough 2006, 341–342.) Aina saavuttamatonta toiseutta ei tule ottaa kiusallisenä antiteesinä dialektisesti neuvotellulle konsensukselle, vaan katalyyttinä meidän hämmäntämisellemme, jotta voisimme elää eettisemmin monimutkaisessa maailmassa (Nakagawa & Payne 2012, 17).

Dikotomiat ylittävällä ajattelulla ja kuvittelulla vältetään myös vaarallinen naiivius, kuten vaihtoehtoisten yhteiskuntamallien perustaminen ihmisten yhtäkkiselle muuttumiselle epäitsekäiksi vapaamatkustajiksi (Park 2012, 73). Uuden kuvittelun täytyy lähteä niistä ihmisluonnon ominaisuuksista, jotka halki aikojen ja yhteiskunnallisten muutosten vaikuttaisivat pysyvän ikävän muuttumattomina. Jos pikku hiljaa ja jatkuvasti työstämme itsessämme, toisissamme ja lapsissamme itsekkyiden ja toisten huomioimisen välistä rajaaitaa, voimme ehkä pikku hiljaa päästää positiivisiin rakennemuutoksiin. Siihen päästäksemme meidän täytyy voittaa liberaali käsitys vapaudesta, jossa vapautumisesta on kyse vapautumisesta toisten tuottamasta uhasta ja huomata, että todellinen vapaus löytyy juuri suhteista toisiin ihmisiin (Moisio 2012, 81). Jos vapaudella tarkoitetaan jotain muuta kuin negatiivista vapautta, se vaatii enemmän kuin toisten autonomian kunnioitusta. Se vaatii sen tunnustamista, että vapauden ehtojen täytyy olla yhteistyössä pystytetyt, ylläpidetyt ja laajennetut. (Kompridis 2006, 49).

Dikotomiat ylittävään pyrkivässä ajattelussa relativismin uhka täytyy ottaa vakavasti. Eri-laisten näkökulmien avautuessa houkutukseksi tulee oikean toiminnan löytämisen vaikeuden seurauksena jättää tyystin toimimatta. Siksi ajattelussa ja kasvatuksessa tulee ideologiakriittisellä otteella porautua hallitsevien ryhmien intressejä oikeuttaviin merkitysraken-

teisiin. Vaikka Auschwitz ei sellaisenaan ole toistunut, on maailmassa tälläkin hetkellä räikeitä epäoikeudenmukaisuuksia, jotka tulisi purkaa. Eräs näistä on rikkaimpien ja köyhien välisten tuloerojen jatkuva kasvu (Harvey 2008, 26) huolimatta esimerkiksi kestävän kehityksen politiikasta 1980-luvun lopulta lähtien. Kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen täytyy kyetä tasapainoilemaan yhtäältä selkeiden humanitääristen arvojen vahvistamisen ja toisaalta väärän globaalin konsensuksen ja kestävää kehitystä yksinkertaistavien näkemysten välillä (Villanen 2014, 78).

Lapsuudessani viettämäni kahdeksan vuotta Kamerunissa, Keski-Afrikassa, saavat minut yhtymään Massey'n (2008, 115–121) lausuntoon siitä, miten samoin kuin varhainen moderniteetti oli aikanaan riippuvainen orjatyövoimasta, on uusi pääoman globaalistumisen maailmanjärjestys puolestaan riippuvainen työvoiman pitämisestä paikoillaan. Hallitseva globaalistumisen puhe maailmasta vapaana kauppatilana on Massey'n mukaan osa mahtavaa ja pikkutarkasti hiottua poliittista diskurssia, jota tuottavat ”läntisen maailman” instituutiot ja hallitukset. Puheen seurauksena maailman ”etelässä” toteutetaan rakenteellisia sopeuttamisohjelmia, joiden seurauksena köyhien olojen kurjistuvat entisestään samalla, kun me Suomessa käytämme maailman resursseja yltäkyläisesti ja piittaamattomasti, ikään kuin meillä olisi siihen oikeus vain koska elämme tässä mielivaltaisesti kartalle piirrettyssä kansallisvaltiossa, joka ei kovin kauan edes ole ollut olemassa Suomen nimellä.

Kestävää kehitystä edistävä kasvatus on suuren ja avoimen ongelman edessä, eikä meillä ole tarjota valmiita toimintaohjeita noudatettavaksi. Kuluttamisen supistaminen ei yhä kasvavalla ihmismäärällä ole toimiva vaihtoehto. Entistä ekologisemman teknologian kehittäminenkin ei riitä, ja uudet teknologiat tuovat usein mukanaan uusia ongelmia. Kun kestävä kehitys liitetään yhä selvemmin hyvinvoinnin jakautumisen ongelmaan, saadaan kuitenkin esiin konkreettisia epäoikeudenmukaisuuksia, joihin on mahdollista puuttua. Aineistoni olleiden tulevaisuuskuvitelmien perusteella keskeinen kestävän kehityksen kasvatuspäämäärä olisi yksilönvapauden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden välinen suhde. Milloin kilpailu ”*Mitä kovemmin pellaa sitä paremmin pellaa*” ja sitä seuraava menestyminen auttavat uudenlaisilla ratkaisuilla koko yhteiskuntaa, ja milloin se vain lisää hyvinvoinnin kerääntymistä pienelle vähemmistölle?

8 Lähteet

- Abrecht, P. (1979) *Faith, Science, and the Future. Preparatory Readings for a World Conference organized by the World Council of Churches at the Massachusetts Institute of Technology*. Geneva: World Council of Churches.
- Adorno, T. (1995). Kasvatus Auschwitzin jälkeen. Teoksessa Koivisto, J., Mäki, M. & Uusitupa, T. (Toim.), *Mitä on valistus?* (s. 227–247). Tampere: Vastapaino.
- Aittola, T. & Suoranta, J. (2001). Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Teoksessa Aittola, T. & Suoranta, J. (Toim.), *Kriittinen pedagogiikka* (s. 7–28). Tampere: Vastapaino.
- Banks, M. (2007). *Using visual data in qualitative research*. Los Angeles: Sage.
- Bonnett, M. (2006). Education for sustainability as a frame of mind. *Environmental Education Research*, 12(3), 265–276. doi: 10.1080/13504620600942683
- Burke, C. (2008). ‘Play in focus’: children’s visual voice in participative research. In Thomson, P. (Ed.), *Doing visual research with children and young people* (s. 23–36). New York: Routledge.
- Carson, R. (1962). *Silent spring*. New York: Fawcett.
- Dale, R. (2006). Policy Relationships between Supranational and National Scales; Imposition/Resistance or Parallel Universes? Teoksessa Kallo, J. & Rinne, R. (Toim.), *Supranational Regimes and National Education Policies. Encountering challenge* (s. 27–49). Turku: Finnish Educational Research Association.
- Elliot, J. A. (2009). Sustainable Development. In Kitchin, R. & Thrift, N. (Eds.), *International encyclopedia of human geography* (s. 117–131). Amsterdam: Elsevier Ltd.
- Eräranta, K. & Moisander, J. (2006) Miten kuluttajaa hallitaan markkinoilla ympäristöpoliittisena toimijana? Teoksessa Massa, I. & Ahonen, S (toim.) *Arkielämän ympäristöpolitiikka* (s. 17–32). Helsinki: Gaudeamus.
- Gallagher, S. & Zahavi, D. (2008). *The phenomenological mind*. New York: Routledge.

- Giddens, A. (1979). *Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia. Toiminnan, rakenteen ja ristiinriidan käsitteet yhteiskunta-analyysissa*. Keuruu: Otava.
- Giroux, H. & McLaren, P. (2001). Radikaali pedagogiikka kulttuuripolitiikkana. Kriitiikin ja antiutopianismin tuolle puolen. Teoksessa Aittola, T. & Suoranta, J. (Toim.) *Kriittinen pedagogiikka* (s. 29–72). Tampere: Vastapaino.
- Guillemín, M. & Drew, S. (2010). Questions of process in participant-generated visual methodologies. *Visual Studies*, 25(2), 175–188. doi: 10.1080/1472586X.2010.502676
- Hajer, M. (1995). *The politics of environmental discourse. Ecological modernization and the policy process*. Oxford: Clarendon Press.
- Hannula, A. (2001). Paulo Freire – kriitiikin ja toivon pedagogi. *Niin & Näin* 29 (2), 64–70.
- Harvey, D. (2008). *Uusliberalismin lyhyt historia*. Tampere: Vastapaino.
- Heimlich, J. (2010). Environmental education evaluation: Reinterpreting education as a strategy for meeting mission. *Evaluation and Program Planning*, 33, 180–185. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2009.07.009
- Houtsonen, L. (13.2.2013). *OPS 2016 tukee kouluja kestävän tulevaisuuden polulla*. Haettu 21.8.2014, osoitteesta: http://www.oph.fi/ops2016/blogi/103/0/ops_2016_tukee_kouluja_kestavan_tulevaisuuden_polulla
- Huber, J. (2000). Towards industrial ecology: sustainable development as a concept of ecological modernization. *Journal of Environmental Policy & Planning*, 2:4, 269–285. doi: 10.1080/714038561
- Huttunen, R. & Heikkinen, H. (1999). Kriittinen teoria ja toimintatutkimus. Teoksesta Heikkinen, H., Huttunen, R. & Moilanen, P. (Toim.), *Siinä tutkija missä tekijä: toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja* (s. 155–186). Jyväskylä: Atena.
- Häkkinen, H. & Kangas, H-L. (2012). Suomalaisen vaikuttavimmat ilmastoteot. WWF Suomen selvitys. Haettu 3.10.2014, sivustolta WWF internetosoite: <http://wwf.fi/mediabank/1882.pdf>

- James, A. & James, A. (2008). *Key concepts in childhood studies*. Sage: London.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jokinen, A. (1999). Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (Toim.), *Diskurssianalyysi liikkeessä* (s. 37–53). Tampere: Vastapaino.
- Jäppinen, A. (2006). Kestävän kehityksen edistäminen korkeakouluissa – kansalliset ja kansainväliset toimintaa ohjaavat sitoumukset ja linjaukset. Teoksessa Kaivola, T. & Rohweder, L. (Toim.), *Korkeakouluopetus kestäväksi* (s. 13–15). Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja.
- Kierkegaard, S. (1992). *Päättävä epätieteellinen jälkikirjoitus*. Helsinki: WSOY.
- Kiilakoski, T. & Oravakangas, A. (2010). Koulutus tuotantokoneistona? Tulostavoitteinen koulutuspolitiikka kriittisen teorian valossa. *Kasvatus & Aika*, 1(4), 7–25. Haettu 12.11.2014, osoitteesta: http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=249
- Kompridis, N. (2006). *Critique and disclosure: critical theory between past and future*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Kuisma, J. (2000). Ympäristö maailmantalouden haasteena. Teoksessa Niiniluoto, I. (Toim.), *Maailman henkinen tila ja tulevaisuus* (s. 43–68). Helsinki: Otava.
- Lampinen, O. (1998). *Suomen koulutusjärjestelmän kehitys*. Tampere: Gaudeamus.
- Langhelle, O. (2000). Why ecological modernization and sustainable development should not be conflated. *Journal of Environmental Policy & Planning*, 2(4), 302–322. doi: 10.1080/714038563
- Lehtinen, A-P. (2013). Ikuinen paluu metaforaan. *Nuori Voima*, 2(3), 25–28.
- Leitch, R. (2008). Creatively researching children's narratives through images and drawings. In Thomson, P. (Ed.), *Doing visual research with children and young people* (s. 23–36). New York: Routledge.
- Lindholm, A. (2006). Roskaliike ja ympäristötietoisuus. Teoksessa Massa, I. & Ahonen, S. (Toim.), *Arkielämän ympäristöpolitiikka* (s. 154–165). Helsinki: Gaudeamus.

- Louhimaa, E. (2005a). Kasvatussosiologinen näkökulma ympäristökasvatukseen ja kansalaisuuteen. Teoksesta Huttunen, A-L. & Kokkonen, A. (Toim.), *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Kasvatustieteen päivät 17.-18.11.2005* (s. 147–155). Suomen kasvatustieteen seura, Jyväskylä. Verkkojulkaisu, haettu 2.7.2012 osoitteesta: <http://ebooks.jyu.fi/isbn9513923843.pdf>
- Louhimaa, E. (2005b). Kestävä kehitys ja ympäristökasvatuksen todellisuus. Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T., & Vuorikoski, M. (Toim.), *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus* (s. 217–244). Tampere: Vastapaino.
- Manni, A., Sporre, K. & Ottander, C. (2013). Mapping what young students understand and value regarding sustainable development. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 3(1), 17–35. Haettu 20.10.2014, osoitteesta: <http://www.iejeegreen.com/index.php/iejeegreen/issue/view/6>
- Massa, I. (2009). Yhteiskuntatieteellisen ympäristötutkimuksen paradigmat ja keskeisimmät suuntaukset. Teoksessa Massa, I. (toim.), *Vihreä teoria. Ympäristö yhteiskuntateorioissa* (s. 9–44). Helsinki: Gaudeamus.
- Massa, I. & Ahonen, S. (2006a). Mitä on arkielämän ympäristöpolitiikka? Teoksessa Massa, I. & Ahonen, S. (toim.), *Arkielämän ympäristöpolitiikka* (s. 9–16). Helsinki: Gaudeamus.
- Massa, I. & Ahonen, S. (2006b). Arkielämän ympäristöpolitiikan näköaloja. Teoksesta Massa, I. & Ahonen, S. (toim.), *Arkielämän ympäristöpolitiikka* (s. 220–225). Helsinki: Gaudeamus.
- Massey, D. (2008). *Samanaikainen tila*. Lehtonen, M., Rantanen, P. & Valkonen, J. (Toim.), Tampere: Vastapaino.
- Meadows, D., Meadows, D., Randers, J. & Behrens, W. (1972). *The limits to growth: a report for The Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*. New York: Universe Books.
- Moisio, O-P. (2012). Marx ja unelma vapaasta työstä. *Niin & Näin*, 1(4), 77–83.
- Mol, A. & Spaargaren, G. (2000). Ecological modernization theory in debate: A review. *Environmental Politics*, 9(1), 17–49. doi:10.1080/09644010008414511

- Moldan, B., Janousková, S. & Hák, T. (2012). How to understand and measure environmental sustainability: Indicators and targets. *Ecological Indicators*, 17, 4–13. doi:[10.1016/j.ecolind.2011.04.033](https://doi.org/10.1016/j.ecolind.2011.04.033)
- Nakagawa, Y. & Payne, P. (2014). Critical place as a fluid margin in post-critical environmental education. *Environmental Education Research*, 1–24. doi:10.1080/13504622.2013.862612
- Niiniluoto, I. (2006). Miten tiede voi tukea kestäväää kehitystä? Teoksessa Kaivola, T. & Rohweder, L. (Toim.), *Korkeakouluopetus kestäväksi* (s. 10–12). Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja.
- OPH (2012). *Esiopetuksen, perusopetuksen ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja paikallisten opetussuunnitelmien laatiminen -tiedote*. Haettu 30.4.2014 osoitteesta: http://www.oph.fi/download/142894_tiedote_62_2012.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2014a). *Tulevaisuuden peruskoulu – Uuteen nousuun! – kehittämishanke*. Haettu 19.5.2014 sivustolta Minedu internetosoite <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2014/02/perusopetus.html>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2014b). *Tulevaisuuden peruskoulu – Uuteen nousuun! – kehittämishankkeen esittely*. Haettu 19.5.2014 sivustolta Minedu internetosoite: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/tulevaisuuden_peruskoulu/liitteet/Tulevaisuuden_peruskoulu.pdf
- Park, M. (2012). Imagining a just and sustainable society: a critique of alternative economic models in the global justice movement. *Critical Sociology*, 39(1), 65–85. doi:10.1177/0896920511411319
- Peltonen, J. (1995). Eettisen ympäristökasvatuksen ongelmista. Teoksessa Jokisalo, J. Järviö, T. & Väyrynen, K. (Toim.), *Luonnonsuojelusta ympäristökasvatukseen* (s. 85–108). Oulu: Oulun yliopisto.
- Pietarinen, J. (1987). Ihminen ja luonto: neljä perusasennetta. Teoksessa Kamppinen, M. (Toim.), *Elämäkatsomustieto* (s. 87–113). Helsinki: Gaudeamus.
- Pietarinen, J. & Poutanen, S. (2003). *Etiikan teorioita*. Tampere: Gaudeamus.

- POPS (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Haettu 15.4.2014 sivustolta Opetushallitus, internetosoite: www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf
- POPS (2016). *Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin*. Haettu 20.5.2014 sivustolta Opetushallitus, internetosoite: <http://www.oph.fi/ops2016/perusteluonnokset>
- Prosser, J. (2007). Visual methods and the visual culture of schools. *Visual studies*, 22(1), 13–30. doi:10.1080/14725860601167143
- Reid, A. & Scott, W. (2006). Researching education and the environment: an introduction. *Environmental education research*, 12(3-4), 239–246. doi: 10.1080/13504620600917560
- Rydenfelt, H. (2013). Nietzsche ja postmodernin genealogia. *Nuori Voima*, 2(3), 13–16.
- Sajama, S. (2003). Mitä oikeudenmukaisuus on ja miten se liittyy ympäristöön? Teoksessa Lehtinen, A. & Rannikko, P. (Toim.), *Oikeudenmukaisuus ja ympäristö* (s. 74–89). Helsinki: Gaudeamus.
- Saloranta, S. (25.2.2013). Kommentti blogikirjoitukseen *OPS 2016 tukee kouluja kestävän tulevaisuuden polulla*. Haettu 21.8.2014 osoitteesta: http://www.oph.fi/ops2016/blogi/103/0/ops_2016_tukee_kouluja_kestavan_tulevaisuuden_polulla
- Seippel, O. (2000). Ecological modernization as a theoretical device: strenghts and weaknesses. *Journal of Environmental Policy & Planning*, 2(4), 287–302. doi: 10.1080/714038562
- Schütz, A. (2007). *Sosiaalisen maailman merkityksenkäs rakentuminen. Johdatus ymmärtävään sosiologiaan*. Tampere: Vastapaino.
- Schultz, T.W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1–17.
- Silvasti, T. (2006). Ruoka globalisoituu – kasvaako valinnanvapaus? Teoksessa Massa, I. & Ahonen, S. (Toim.), *Arkielämän ympäristöpolitiikka* (33–56). Helsinki: Gaudeamus.

- Siitonen, H. (1990). Toimijoista virkistäytyjiin: nuorten ympäristötietoisuudesta. *Kasvatus* 21 (3), 176–183.
- Siljander, P. (2002). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.
- Sironen, E. (1996). Lauri-poika metsässä häirii. Luonnon kokemisen paradokseista. Teoksessa Kotkavirta, J. (toim.), *Luonnon luonto* (s. 115–124). Jyväskylä: SoPhi.
- Smyth, J. (2006). Environment and education: a view of a changing scene. *Environmental Education Research*, 12(3), 247–264. doi: 10.1080/13504620600942642
- Sommerville, M., Davies, B., Power, K., Gannon, S. & de Carteret, P. (2011). Introduction. In Sommerville, M., Davies, B., Power, K., Gannon, S. & de Carteret, P. (Eds.), *Place Pedagogy change*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Stokes, E., Edge, A. & West, A. (2001). *Environmental education in the education systems of the European Union. Synthesis Report*. Haettu 10.12.2012 sivustolta MEdiES internetosoite: http://www.medies.net/uploaded_files/ee_in_eu.pdf
- Tani, S., Cantell, H., Koskinen, S., Nordström, H. & Wolff, L-A. (2007). Kokonaisvaltaisuuden haaste – näkökulmia ympäristökasvatuksen kulttuuriseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen. *Kasvatus* 38 (3), 199–211.
- Thomson, P. (2008). Children and young people: voices in visual research. In Thomson, P. (Ed.), *Doing visual research with children and young people* (s. 1–19). New York: Routledge
- Tomperi, T., Vuorikoski, M. & Kiilakoksi, T. (2005). Kenen kasvatus? Teoksessa Kiilakoksi, T., Tomperi, T., & Vuorikoski, M. (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 7–28.
- Torvinen, J. (2008). Fenomenologinen musiikintutkimus: lähtökohtia kriittiseen keskusteluun. *Musiikki* 1, 3–17. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1538082>
- Tuomela, R. & Patoluoto, I. (1976). *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2012). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

- Ulvinen, V-M. (1996). *Vankilaelämän kasvatukselliset alueet vankeinhoidon tavoitteiden kehityksessä – Estettyjä kuvia?* – Oulu: Oulun yliopisto
- Valkonen, J. (2010). Ympäristösosiologinen luonto. Teoksessa Valkonen, J. (Toim.), *Ympäristösosiologia* (29–49). Helsinki: WSOYpro.
- Valkonen, J. & Litmanen, T. (2010). Ympäristö, talous ja kulutus. Teoksessa Valkonen, J. (Toim.), *Ympäristösosiologia* (143–166). Helsinki: WSOYpro.
- Valkonen, J. & Saaristo, K. (2010). Luonto ja yhteiskunta – ympäristösosiologian lähtökohdat. Teoksessa Valkonen, J. (Toim.), *Ympäristösosiologia* (s. 7–27). Helsinki: WSOYpro.
- van Manen, M. (2002). *The Tone of Teaching*. Ontario: The Althouse Press.
- Varto, J. (1995). *Fenomenologinen tieteen kritiikki*. Tampere: Tampereen yliopisto
- Villanen, H. (2014). *Our place, my future and their project: reflecting children's lifeworld in education for sustainable development*. Scientiae Rerum Socialium. Oulu: Oulun yliopisto. <http://jultika.oulu.fi/Record/isbn978-952-62-0604-2>
- Villanen, H. & Jonsson, G. (2013). Envisioning the future – a question of distances. *International Electronic Journal of Environmental Education*. 3(1), 1–16. Haettu 13.9.2014, osoitteesta <http://www.iejeegreen.com/index.php/iejeegreen/article/view/72/50>
- Vuorikoski, M. & Räisänen, M. (2010). Opettajan identiteetti ja identiteettipolitiikat hallintakulttuurien murroksissa. *Kasvatus & Aika*, 4(4), 63–82. Haettu 2.5.2014 osoitteesta: http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?page_id=350
- Väyrynen, K. (2006). *Ympäristöfilosofian historia maaäitimyytistä Marxiin*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.
- WCED (1987). *Our Common Future*. Haettu sivustolta UN documents internetosoite: <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm>
- Whitty, G. (2011). Markkinalähtöisyys ja sen jälkeinen aika koulutuspolitiikassa. Teoksessa Rinne, R., Tähtinen, J., Jauhiainen, A. & Broberg, M. (Toim.), *Koulutuspolitiikan*

käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehyksessä (s. 23–43). Jyväskylä: FERA – Suomen kasvatustieteellinen seura ry.

Willamo, R. (2004). Ihminen suhteessa luontoon. Teoksessa Cantell, H. (Toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (s. 36–45). Jyväskylä: PS-kustannus.

Wolf, A. (2002). *Does education matter? Myths about education and economic growth*. London: Penguin books

Yli-Panula, E. & Eloranta, V. (2011). The landscapes that Finnish children and adolescents want to conserve – a study of pupils' drawings in Basic Education. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2, 35–63. Haettu 20.9.2014, osoitteesta <http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A469222&dswid=1825>

Yläne, E. (2012). *Ekologinen modernisaatio ympäristökasvatuksessa*. Pro gradu – tutkielma. Oulu: Kasvatustieteiden tiedekunta. <http://jultika.oulu.fi/Record/nbnfioulu-201211061049>

LIITE 1

Tutkimusaineistoa (koulun nimi) 5ab luokasta

Hei!

Olen Noora Rankinen ja opiskelen Oulun yliopistossa luokanopettajaksi. Teen pro gradu – tutkielmaa siitä, kuinka kestävä kehityksen tavoitteet näkyvät suomalaisen alakoulun arjessa. Pyrkimykseni on tutkimuksen kautta selvittää miten viidesluokkalaisten kokevat paikkansa ja mahdollisuutensa ympäristössään sekä millä tavoin tai missä määrin he kokevat voivansa vaikuttaa tulevaisuuteensa.

Tutkimustani varten kerään aineistoa (koulun nimi) 5ab luokalta toukokuun aikana 2014 sekä syksyllä 2014 (koulun nimi) 5. luokalta. (koulun nimi) käyn 13.5 pitämässä tunnin sarjakuvan teosta yleensä, 16.5 oppilaat piirtävät sarjakuvat toivotuista ja ei-toivotuista tulevaisuudenkuvistaan, 20.5 he kirjoittavat sarjakuvien pohjalta kirjoitelmat ja 26.5 käymme vielä koko luokan kanssa keskustellen läpi aineistonkeruun aikana nousseita ajatuksia. Keskustelu nauhoitetaan.

Kaikki aineisto käsitellään luottamuksellisesti eikä lapsen nimeä tai koulua tuoda tutkimuksessa esille. Mikäli **ette** kuitenkaan halua lapsenne osallistuvan tutkimukseen tai hän itse ei halua osallistua, voitte palauttaa tämän tiedotteen allekirjoitettuna tai lähettää minulle sähköpostin. Kaikki saavat joka tapauksessa osallistua aineiston tuottamiseen, kyseisiä tuotoksia ei sitten vain käsitellä tutkimuksessa.

Vastaa muutenkin mielelläni tutkimusta koskeviin kysymyksiin: noora.rankinen@student oulu.fi

Ystävällisin terveisin

Noora Rankinen

En halua osallistua tutkimukseen _____

LIITE 2

Tutkimus luokassanne

Hei!

Olen Noora Rankinen ja opiskelen Oulun yliopistossa luokanopettajaksi. Teen pro gradu – tutkielmaa siitä, kuinka kestävän kehityksen tavoitteet näkyvät suomalaisen alakoulun arjessa. Pyrkimykseni on tutkimuksen kautta selvittää miten viidesluokkalaiset kuvittelevat tulevaisuutensa sekä miten he kokevat voivansa siihen vaikuttaa.

Tutkimustani varten kerään aineistoa luokastanne 29.9.2104. Oppilaat tuottavat aineistoa piirtämällä ja/tai kirjoittamalla sekä yhteisessä loppukeskustelussa, joka nauhoitetaan.

Kaikki aineisto käsitellään luottamuksellisesti eikä lapsen nimeä tai koulua tuoda tutkimuksessa esille. Mikäli **ette** kuitenkaan halua lapsenne osallistuvan tutkimukseen tai hän itse ei halua osallistua, voitte palauttaa tämän tiedotteen allekirjoitettuna tai lähettää minulle sähköpostin. Kaikki saavat joka tapauksessa osallistua aineiston tuottamiseen, kyseisiä tuotoksia ei sitten vain käsitellä tutkimuksessa.

Vastaan muutenkin mielelläni tutkimusta koskeviin kysymyksiin: noora.rankinen@student oulu.fi

Ystävällisin terveisin

Noora Rankinen

En halua osallistua tutkimukseen _____